

ISSN 2414-5076

# НАУКОВИЙ ВІСНИК

ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО  
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ  
ІМЕНІ К. Д. УШІНСЬКОГО  
ЖУРНАЛ



**ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ**

№ 1 (126) 2019

ISSN 2414-5076 (Print)

ISSN 2617-6688 (Online)

Міністерство освіти і науки України  
Державний заклад  
«Південноукраїнський національний педагогічний університет  
імені К. Д. Ушинського»

# **НАУКОВИЙ ВІСНИК**

**ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО  
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ  
ІМЕНІ К. Д. УШИНСЬКОГО  
ЖУРНАЛ**

**ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ  
№ 1 (126) 2019**

**ОДЕСА  
ПНПУ імені К. Д. Ушинського**

ББК 72

Н 34

DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2019-1>

**Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Випуск 1 (126). Серія: Педагогіка. Одеса, 2019. 127 с**

Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського внесено до Переліку наукових фахових видань України з **педагогічних наук** (наказ МОН України від 16.05.2016 р. № 515)

Свідоцтво про перереєстрацію: КВ №21672-1572 ПР  
видане Міністерством юстиції України 02.11.2015 р.

#### **РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

**Головний редактор:**

**Богуш А. М.**, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член Національної академії педагогічних наук України (Україна)

**Заступник головного редактора:**

**Койчева Т. І.**, доктор педагогічних наук, професор (Україна)

**Відповідальний редактор:**

**Буднік А. О.**, кандидат педагогічних наук, доцент (Україна)

#### **ЧЛЕНИ РЕДКОЛЕГІЇ:**

**Богданова І. М.**, доктор педагогічних наук, професор (Україна)

**Карпова Е. Е.**, доктор педагогічних наук, професор (Україна)

**Копусь О. А.**, доктор педагогічних наук, професор (Україна)

**Курлянд З. Н.**, доктор педагогічних наук, професор (Україна)

**Линенко А. Ф.**, доктор педагогічних наук, професор (Україна)

**Садовська Е.**, кандидат педагогічних наук (Польща)

**Васильєва Т.**, доктор наук, професор (Латвія)

Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського індексується у таких базах даних:

- Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського;
- Google Scholar;
- Polska Bibliografia Naukowa (PBN);
- Research Bible (Academic Resource Index);
- CiteFactor Academic Scientific Journals;
- ULRICHS WEB Global Serials Directory.

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Інтернет Вченою Радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»  
28.03.2019 р. (Протокол № 8)

**РЕДАКЦІЯ ЖУРНАЛУ НЕ НЕСЕ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ЗА ЗМІСТ СТАТЕЙ ТА МОЖЕ НЕ ПОДІЛЯТИ ДУМКУ АВТОРА!**

**Адреса редакції:**

65020 м. Одеса, вул. Старопортофранківська, 26

тел. +38 (048) 718-57-22

E-mail: [nv.pnpu@gmail.com](mailto:nv.pnpu@gmail.com)

Веб-сайт: <http://nv.pdpu.edu.ua>

ISSN 2414-5076 (Print)

ISSN 2617-6688 (Online)

Ministry of Science and Education of Ukraine  
State institution «South Ukrainian National Pedagogical University  
named after K. D. Ushynsky»

# **SCIENTIFIC BULLETIN**

**of SOUTH UKRAINIAN NATIONAL  
PEDAGOGICAL UNIVERSITY  
NAMED AFTER K. D. USHYNKY  
JOURNAL**

**PEDAGOGICAL SCIENCES  
№ 1 (126) 2019**

**ODESA  
SUNPU named after K. D. Ushynsky**

BBC 72

H 34

DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2019-1>

**Scientific bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky. Issue 1 (126). Series: Pedagogy. Odesa, 2019. 127 p.**

The Scientific bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky included into the Ukrainian list of specialized scientific publication, which are authorized to publish the results of dissertation for doctor degree and PhD by decree of Ministry of Education and Science of Ukraine from May 16, 2016 № 515.

Certificate of re-registration of print media: Series KB №21672-1572 ПП  
Issued by the Ministry of Justice of Ukraine from November 2, 2015.

**EDITORIAL BOARD:**

**Editor-in-chief:**

**Bogush A.**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Ukraine)

**Deputy Editor in Chief:**

**Koycheva T.**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

**Responsible editor:**

**Budnik A.**, Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor (Ukraine)

**MEMBERS OF EDITORIAL BOARD**

**Bogdanova I.**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

**Karpova E.**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

**Kopus O.** Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

**Kurlyand Z.**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

**Lynenko A.**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

**Sadowska E.**, Ph.D. in Philosophy (Candidate of Pedagogical Sciences) (Poland)

**Vasiljeva T.**, Dr.oec., Professor (Latvia)

«Scientific bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky» is indexed in these databases:

- Vernadsky National Library of Ukraine;
- Google Scholar;
- Polska Bibliografia Naukowa (PBN);
- Research Bible (Academic Resource Index);
- CiteFactor Academic Scientific Journals;
- ULRICHS WEB Global Serials Directory.

Recommended to publishing and disseminating over the Internet by the Academic council  
State institution «South Ukrainian National Pedagogical University  
named after K. D. Ushynsky» (protocol № 8 from March 28, 2019)

**THE EDITORIAL BOARD BEARS NO RESPONSIBILITY FOR THE CONTENT OF THE ARTICLES  
AND MAY NOT SHARE THE AUTHORS' OPINION!**

**Editorial office address:**

26, Staroportofrankivska St., Odesa, 65020

Tel. +38 (048) 718-57-22

E-mail: [nv.pnpu@gmail.com](mailto:nv.pnpu@gmail.com)

Web-site: <http://nv.pdpu.edu.ua>

## ЗМІСТ

<b>Геркерова О. М.</b> Метод проектів у процесі підготовки майбутніх вчителів англійської мови на спеціальному факультеті	7
<b>Дубовик В. В.</b> Сучасні технології візуалізації навчального матеріалу на лекційних заняттях із лінійної алгебри	15
<b>Козаченко О. М.</b> Специфіка викладання і навчання польської мови україномовних мовців	23
<b>Новицька Н. А., Іванов І. В.</b> Рівень фізичного здоров'я та рівень фізичної активності студенток 1–2 курсу закладу вищої освіти	29
<b>Березовська Л. І.</b> Комунікативно-мовленнєва компетентність як складник процесу професійної підготовки майбутніх соціальних працівників	37
<b>Каплун В. М., Маріна М. С., Тадеуш О. Х.</b> Формування ключових компетентностей учнів на уроках фізики за задачним підходом	44
<b>Папушина В. А., Красильникова Г. В.</b> Умови формування естетичної культури майбутніх учителів української мови і літератури в процесі професійної підготовки	52
<b>Рудик Н. М.</b> До проблеми подолання мовного бар'єру у процесі спонтанної комунікації іноземною мовою студентів гуманітарних факультетів	59
<b>Линенко А. Ф.</b> Професійна самоефективність як педагогічна проблема	66
<b>Богуш А. М., Абрамова Л. Н.</b> Особливості мотивації поведінки дітей дошкільного віку в конфліктних ситуаціях з іграшками	73
<b>Осипова Т. Ю.</b> Стан підготовленості майбутніх педагогів-організаторів до професійної діяльності в загальноосвітніх закладах: констатувальний етап	84
<b>Цзінь Лулу</b> Експериментальна модель формування лінгвокультурної компетентності учнів початкових класів загальноосвітніх шкіл засобами китайськомовних художніх творів	91
<b>Русалкіна Л.</b> Особливості впровадження спецкурсу з англійської професійної підготовки майбутніх лікарів	101
<b>Начинова О. В.</b> Використання рухових ігор в інклюзивному середовищі учнів початкової школи	109
<b>Руденко Ю. А.</b> Коучинговий підхід до розвитку мовного потенціалу майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти	116

## CONTENT

<b>Gerkerova AI.</b> The method of projects in the process of preparing future teachers of English at a special faculty	7
<b>Dubovyk V.</b> Modern visualization technologies of educational material at linear algebra lectures	15
<b>Kozachenko OI.</b> Consideration of certain teaching aspects in the development of an effective model of teaching the polish language	23
<b>Novitska N., Ivanov I.</b> The level of physical health and the level of physical activity demonstrated by the second-year female students of higher education institutions	29
<b>Berezovska L.</b> Communicative-speaking competence as a component of the process of training future social workers	37
<b>Kaplun V., Marina M., Tadeusz OI.</b> Formation of pupils' key competences in Physics classes basing on the task-oriented approach	44
<b>Papushina V., Krasylnykova G.</b> Conditions for forming the aesthetic culture of future teachers of the Ukrainian language and Literature in the process of professional training	52
<b>Rudyk N.</b> Recommendations for overcoming of the language barrier during spontaneous communication in foreign language of humanities	59
<b>Linenko AI.</b> Professional self-efficiency as a pedagogical problem	66
<b>Bogush AI., Abramova L.</b> Features of motivation of behavior of preschool children in conflict situations with toys	73
<b>Osypova Tetiana</b> The future teachers-organizers' state of preparedness for professional activity in general educational institutions: the indicating stage	84
<b>Jin Lulu</b> Experimental model facilitating the formation of the primary school pupils' linguocultural competence by means of Chinese artistic works	91
<b>Rusalkina L.</b> Features of introducing the special course into the future doctor professional training in the English language	101
<b>Nachynova O.</b> The use of outdoor games in an inclusive group of primary school students	109
<b>Rudenko Yu.</b> The coaching approach to the disclosing and improving of the future pre-school teachers' speech potential	116

## Метод проектов в процессе подготовки будущих учителей английского языка на специальном факультете

**Геркерова Александра Михайловна<sup>1</sup>**

Государственное учреждение «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского», Одесса, Украина

E-mail: [gerkerova@ukr.net](mailto:gerkerova@ukr.net)

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-7449-6112>

---

*В статье освещаются преимущества использования метода проектов в процессе профессиональной подготовки будущих учителей английского языка, представлены результаты эксперимента по проверке эффективности использования разработанного автором проекта «English History through Nursery Rhymes» с целью развития презентационных умений студентов, который проводился в рамках курса «Практика устной и письменной речи» для студентов 2 курса факультета иностранных языков.*

**Ключевые слова:** метод проектов, презентационные умения, креативное мышление, коммуникативная компетенция.

---

**Введение.** Одной из актуальных задач современного образования – привнесение критического мышления и креативной составляющей в процесс обучения, отход от устаревшей модели, где студент является «пассивным объектом», задача которого – лишь впитывать информацию, предложенную преподавателем. В век развития интернета преподаватель уже не является наилучшим источником информации – «кликнув» несколько раз мышью, студент может получить доступ к любым материалам, необходимым для изучения темы. Задача преподавателя – направить этот поиск в нужное русло, научить студента работать с учебной информацией: анализировать, систематизировать, компилировать, формулировать критерии релевантности найденной информации полученной учебной задаче. В этом ключе особую ценность приобретают занятия в аудитории, где студенты и преподаватель обмениваются информацией, обсуждают ее, преобразуют в соответствии с поставленной целью, и в итоге рождается новый информационно-творческий продукт, в коллективном создании которого принимает участие каждый студент, выполняя учебную задачу таким образом, которая максимально соответствует его личным способностям и индивидуальным предпочтениям.

Одним из наиболее эффективных методов, позволяющих студентам реализовывать свои индивидуальные потребности в соответствии с интересами и способностями, является, по нашему мнению, метод учебных проектов, в котором приобретаемые знания и навыки являются не конечным абстрактным результатом обучения, а средством выполнения поставленной перед ними исследовательской задачи. Под проектной работой понимаем такой вид учебной деятельности, целью которого является подготовка конечного информационного продукта на английском языке. Метод проектов был внедрен американским философом и педагогом Дж. Дьюи в начале XX века. В современной методической науке эта проблема освещается в работах Ю. Авсюкевич, Т. Довбенко, О. Любарской, Р. Мартыновой, О. Пехоты, Е. Полат и т.д.

В книге «Демократия и образование» Джон Дьюи писал, что, несмотря на то, что обучение путем пассивного впитывания информации признано методической наукой некачественным, оно все еще очень распространено на практике. Принцип «обучение через делание» (learning by doing), будучи признанным в теории, повсеместно нарушается на практике (Dewey, 1916). Роджер Шенк указывает две причины, почему так происходит:

---

<sup>1</sup> кандидат педагогических наук, доцент кафедры германской филологии и методики преподавания иностранных языков Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского»



первая – это отсутствие понимания, в чем состоит «делание» при изучении таких гуманитарных дисциплин как, например, история и литература; вторая – непонимание причин эффективности этого метода. (Snark, 1995). По нашему мнению, «делание» в процессе изучения гуманитарных дисциплин предполагает участие в коллективной деятельности, конечным итогом которой является конкретный результат, а знания и навыки, необходимые для его достижения, приобретаются по ходу деятельности.

Традиционно используем учебный проект на завершающем этапе изучения темы, его подготовка и презентация позволяют студентам систематизировать изученный ранее материал. Однако, с нашей точки зрения, долгосрочный учебный проект, который не требует предварительной подготовки, а предполагает обучение в процессе его выполнения, является гораздо более эффективным методом, так как все необходимые знания, умения и навыки приобретаются в процессе выполнения поставленной учебной задачи. Работая над таким учебным проектом, студенты приобретают опыт коллективной работы, испытывают определенные эмоциональные переживания, в результате которых приобретенное ими знание является новым, заново созданным продуктом коллективной деятельности.

**Цель и задачи исследования.** Цель исследования – разработать и экспериментально апробировать долгосрочный учебный проект «English History through Nursery Rhymes».

К преимуществам использования метода проектов в учебном процессе относятся следующие:

1. Метод учебных проектов дает возможность студентам с разным уровнем базовых знаний и культурного опыта участвовать в коллективной работе и чувствовать свою значимость и ценность личного вклада в достижении конечного результата.

2. Студенты получают определенную свободу в выборе своей части работы, что позволяет каждому реализовать индивидуальные способности и таланты.

3. В отличие от традиционного способа изучения темы, при котором фрагментарно изучаются некоторые аспекты, студенты получают возможность сложить «информационную мозаику» в целостное «панно», являющееся результатом их творческой и исследовательской деятельности.

4. Студенты исследуют тему более глобально и глубоко, осознавая связи и взаимозависимость различных объектов окружающей действительности и языка.

5. Работа над проектом позволяет привнести в учебный процесс такое свойство как аутентичность, которое трактуется Х. Уиддоусоном как такая характеристика учебной деятельности, в ходе которой работа предполагает не выполнение искусственно созданных упражнений, а возникновение естественной коммуникативной деятельности на занятии (Widdowson, 1990)

6. Сильная эмоциональная составляющая: чувство удовлетворения, радости от полученного результата совместной деятельности, чувство уверенности в собственных силах и ощущение сопричастности к достигнутому результату.

7. Проект предполагает развитие таких личностных качеств как, умение работать в команде, креативность, инициативность, умение учиться, желание и готовность искать пути решения поставленных задач.

8. Проект способствует формированию и развитию презентационных умений и навыков студентов – умение создавать и презентовать перед аудиторией презентационные тексты на английском языке, составленные с помощью Интернет-ресурсов на родном и иностранном языке.

**Результаты исследования.** Экспериментальная проверка эффективности использования, разработанного долгосрочного учебного проекта организовывалась и проводилась согласно общепринятым требованиям и определяется как вертикальный открытый эксперимент. Вертикальный характер эксперимента объясняется сравнением умений перед экспериментальным обучением и после него.

Экспериментальной апробации разработанного проекта предшествовал констатирующий эксперимент, в рамках которого провели анонимное анкетирование среди 38 студентов 2 курса факультета иностранных языков университета Ушинского с целью выявления:

- 1) степени знакомства студентов с особенностями работы над проектом и его отличиями от обычного информационного сообщения (30 % студентов хорошо знакомы, 45 % – примерно понимают, 25 % – не знают);
- 2) умений представлять информацию в презентационной форме (20 % – умеют, 50 % – умеют в определенной степени, 30 % – не умеют);
- 3) умений создавать презентационные тексты на английском языке на основе Интернет-ресурсов на родном и иностранном языке (54 % умеют, 31 % – умеют в некоторой степени, 15 % – не умеют).

По результатам анкетирования пришли к выводу о том, что большинство студентов, согласно их собственной оценке, владеют навыками работы над проектом в недостаточной степени и имеет недостаточный или негативный опыт проектной работы.

Также было проведено тестирование умений студентов работать с презентационным материалом. Студенты должны были создать презентационный текст в течение 2х академических часов на заданную тему. При подготовке материала разрешалось использовать Интернет-ресурсы. Перед началом тестирования ознакомили студентов с критериями оценивания презентационных текстов:

1. Четыре уровня оценивания: высокий, средний, достаточный, низкий.
2. Эти уровни определяются по каждому из следующих критериев:
  - task achievement (соответствие требованиям к презентационному тексту: информативность, объем, полнота изложения материала);
  - vocabulary and grammar (лексико-грамматическая корректность)
  - presentation (презентация: логичность изложения материала, выразительность речи).

Результаты тестирования показали преобладание достаточного и низкого уровней владения презентационными умениями. Следующим этапом эксперимента была системно организованная работа со студентами над разработанным проектом «English History through Nursery Rhymes» в рамках курса «Практика устной и письменной речи».

Проект состоит из восьми структурных частей:

1. Step 1. Defining a theme. (Этап1. Определение темы.)

Англоговорящий ребенок знакомится с nursery rhymes еще до того, как начинает говорить, он впитывает их «с молоком матери», и эти образцы детской поэзии становятся своеобразным «языковым кодом», благодаря которому цитата из маленького стихотворения позволяет передать человеку, владеющему этим кодом, более глубокий смысл высказывания. «Английские дети начинают цитировать стихи nurseryrhymes, еще не успев осознать их смысл, и с этих пор уже не расстаются с ними», пишет в своем исследовании Гейнце (Гейнце, 1991).

Большинство известных nursery rhymes были написаны об определенном историческом событии и служили способом передачи важной информации из уст в уста. Исторически корни этих стихотворений для детей часто неизвестны даже взрослым. Nurseryrhymes – первые литературные произведения, с которыми знакомится англоговорящие дети, но, к тому времени, как они вырастают, несмотря на то, что они знают наизусть сотни стихотворений, они не знают ничего от тех исторических событиях, которые послужили поводом к написанию того или иного стихотворения.

Это и обусловило выбор темы проекта «English History through Nursery Rhymes», который позволит глубоко изучать культурно-историческое наследие Великобритании.

2. Step 2. Determining the final outcome. (Этап 2. Определение финального результата)

По результатам проекта планировался выпуск книги под названием English History through Nursery Rhymes: interactive edition, каждый разворот которой посвящен отдельному стихотворению и содержит информацию о том историческом событии, которое послужило поводом для его написания, а также особым образом организованный материал, который студенты презентовали на занятиях: информацию об эпохе, исторических личностях, раздел «glimpse of a language», где представлена информация лингвистического характера (например, о рифме и стихотворных размерах, идиомы с ключевыми понятиями стихотворения и т.д.)

3. Step 3. Structure of the project. (Этап 3. Структура проекта).

Было подобрано 16 Nursery Rhymes (по числу студентов в группе и по количеству учебных недель, в течение которых планировалось работать над проектом). Каждую неделю предлагали студентам ознакомиться с одним из Nursery Rhymes и его интерпретацией и выполнить серию заданий, примеры которых приведем ниже. На следующей неделе студенты презентовали материал, подготовленный индивидуально или в малых группах, затем один из студентов должен был оформить этот материал в виде разворота интерактивного издания будущей книги.

4. Step 4. Gather information. (Этап 5. Сбор информации).

Каждую неделю студенты получали список вопросов и заданий, которые необходимо было выполнить. Требования к подбору материала были следующие: информативность, иллюстративность, надежные первоисточники.

5. Step 5. Compilation and analysis of the information. (Этап 5. Сведение воедино и анализ информации).

Работая в группах на занятии, студенты компилировали собранную информацию, обсуждали способы ее презентации и организации как части будущей книги.

6. Step 6. Presentation. (Презентация.)

Студенты презентовали собранный и обработанный материал в соответствии с полученными заданиями.

7. Step 7. Presentation of the book broadside (Презентация разворота книги).

На каждом занятии одному из студентов поручалось оформить весь материал, обсуждаемый на занятии, в электронную версию разворота будущей книги. Перед началом обсуждения следующей темы, презентовался разворот книги с материалами предыдущего занятия, обсуждались предложения по его изменению, улучшению как по содержанию, так и по дизайну.

8. Step 8. Evaluation of the project (Оценивание проекта)

Оценивание формирующего эксперимента проводилось по тем же критериям, что и констатирующего. Результаты показали положительные изменения в уровнях сформированности презентационных умений студентов. Относительный прирост умений по первому критерию составил 24,3%, по второму – 5,1%, по третьему – 18,2%.

Также было предложено студентам анонимно ответить на вопросы, что было, на их взгляд удачным, интересным, полезным во время работы над проектом, с какими трудностями они столкнулись, какие задания или виды работ не вызвали интереса, что они бы хотели повторить в процессе работы над следующим проектом. Одной из проблем, которые были выявлены в ходе этого анкетирования, было отсутствие навыков работы в группе. Несмотря на то, что были определены четкие роли для всех участников группы, некоторые студенты выполняли львиную долю работы, в то время как другие вносили лишь скромный вклад. Из положительных моментов студенты отметили возможность расширить свой кругозор, углубить знания в области культуры и истории изучаемого языка, получить навык «learning by doing», когда язык изучается в процессе выполнения исследования, подготовки материала, демонстрации результатов своего труда.

Ниже приведем несколько примеров заданий, разработанных в рамках проекта «English History through Nursery Rhymes»

Мы предложили студентам познакомиться со стихотворением и его интерпретацией:

Flour of England, fruit of Spain,  
Met together in a shower of rain;  
Put in a bag tied round with a string,  
If you'll tell me this riddle, I'll give you a ring.

Ответ на эту загадку – сливовый пудинг, однако, некоторые исследователи считают, что речь идет об отношении Тюдоров с Испанией. И Генрих VIII и его дочь Мария заключили брак с представителями испанской королевской семьи. Ни один из этих союзов не оказался успешным: Генрих развелся с Екатериной Арагонской, а брак Марии должен был укрепить позиции Римской католической церкви на английской земле и помешать младшей сестре Елизавете наследовать трон и вернуть Англию в протестантскую веру. Самым простым способом добиться этого было произвести на свет наследника, и Мария начинает искать супруга. Когда ей показали портрет испанского принца Филиппа, она влюбилась с первого взгляда. Его отец, император Священной римской империи Карл V, дал согласие на то, чтобы отправить сына в Англию, и в первый раз, согласно легенде, будущие супруги

встретились во время сильного дождя (Met together in a shower of rain). На следующий день королева отослала Филиппу кольцо, подтверждающее их помолвку, и еще через день пара обвенчалась. Однако, Мария умерла бездетной пять лет спустя...

Правление Елизаветы подарило этому стихотворению еще одну интерпретацию. После смерти Марии Филипп, теперь уже король Испании, желающий охранить за собой английский трон, сделал предложение Елизавете. Она тянула время в течение нескольких лет, пока не стало абсолютно очевидным ее нежелание вступить в брак. Обида, нанесенная Елизаветой и казнь Марии Стюарт, не оставившей католического наследника для английского престола, побудили Филиппа напасть на Англию. К счастью для Елизаветы, ее адмиралы лорд Говард Эффингем и Фрэнсис Дрейк во время шторма (Met together in a shower of rain) смогли отразить атаку Армады Филиппа. Загадка, почему они не смогли победить, несмотря на численное превосходство, осталась неразрешенной для Испании. Таким образом, последняя строка If you'll tell me this riddle, I'll give you a ring – язвительная насмешка над королем Испании, напоминающая о том, что английский трон никогда не будет ему принадлежать (Jack, 2010).

Студентам было предложено подготовить следующие информационные блоки:

1. Language and Culture:

– Plum pudding as an essential part of British national cuisine. (Рождественский пудинг как неотъемлемая составляющая британской национальной кухни):

– the history of the plum pudding: from the XIV century frumenty to the pudding of today (история рождественского пудинга: от пшеничной каши на молоке с говядиной и бараниной до современного пудинга)

– the traditions of the plum pudding (традиции, связанные с приготовлением рождественского пудинга): the number of the ingredients, family traditions of cooking pudding etc. (количество ингредиентов, семейные традиции приготовления пудинга и т.д.)

– Stir-up Sunday (воскресенье Пробуждения)

– Pudding recipe

2. В рубрике A Person in British History (Личность в истории Британии)

предложено подготовить информацию о следующих исторических личностях:

– Henry VIII (Генрих VIII)

– Mary I of England (Мария Тюдор)

– Elizabeth I (Елизавета I)

– Francis Drake (Френсис Дрейк)

3. В рубрике glimpse of a language предложили студентам:

– подобрать слова и выражения, фразеологические единицы со словом pudding (the proof of the pudding is in the eating, praise is not pudding, have pudding in the oven, wind pudding, pudding head etc.);

– сделать подборку выражений о дожде разной степени интенсивности (ливень, сильный дождь, моросит, мелкий дождь и т.д.)

– объяснить разницу между riddle и puzzle, проиллюстрировать примерами

Приведем пример еще одного стихотворения с интерпретацией и заданиями

Baa, baa, black sheep

Have you any wool?

Yes sir, yes sir, three bags full.

One for the master,

And one for the dame,

And one for the little boy

Who lives down the lane

Некоторые исследователи считают, что это стихотворение было написано исключительно для того, чтобы научить малышей, которые учатся говорить, имитировать звуки животных. Но существует и более интересная историческая основа стихотворения. Версия стихотворения, которая дошла до нас, является, по сути, измененной, «смягченной» для восприятия маленького читателя. В стихотворении была другая последняя строчка до 1765, когда оно было включено в собрание Mother Goose Melody, изданного Джоном Ньюбери. Последняя строчка в оригинале звучала так: And none for the little boy who cries down the lane.

Удивительная история этого стихотворения начинается, как ни странно, с овец. Овцы были исключительно важны для английской экономики в течение тысячи лет. Торговля шерстью была хорошо развитой отраслью – к августу 1086 года, в Domesdaybook появилась запись о том, что многие стада в стране насчитывают более двух тысяч голов. В 1260 году некоторые стада состояли из 7–8 тысяч голов, английская шерсть считалась лучшей в мире. Но так как суконщики Бельгии и Франции превосходили англичан при изготовлении конечной продукции, большая часть шерсти экспортировалась в Европу.

Когда Эдвард I вернулся из крестового похода для коронации, он приступил к реформам, которые его отец, Генрих III, не смог претворить в жизнь. В Англии возросло количество богатых торговцев шерстью, и это позволило Эдварду ввести новые налоги на экспорт шерсти с целью финансирования своих военных кампаний и пополнения королевской казны. В 1275 году был введен «великий таможенный налог» в размере шести шиллингов и восьми пенсов на мешок шерсти – примерно треть стоимости каждого мешка. Это был налог на шерсть, который лег в основу *Baa, baa, BlackSheep*: одна треть цены каждого мешка должна достаться королю (the master), две трети – церкви (the dame), и ни одной реальному работнику (the little boy who cries in the lane). Эта песенка стала отражением народного негодования по поводу тяжелого бремени налога на шерсть (Jack, 2010).

Было предложено студентам подготовить следующую информацию:

1. В рубрике Language and Culture:
  - The figure of Mother Goose (образ матушки Гусыни)
  - Domesday Book
2. В рубрике A Person in British History (Личность в истории Британии) мы попросили подготовить информацию о следующих исторических личностях:
  - Henry III of England (Генрих III – король Англии)
  - Edward I of England (Эдуард I – король Англии)
  - John Newbery – «The father of Children’s Literature» (Джон Ньюбери – «Отец детской литературы»)
3. В рубрике glimpse of a language:
  - интерпретировать крылатое выражение Yes, sir, yes, sir, three bags full
  - обсудить значение выражение blacksheep, в частности, установить, возможна ли положительная коннотация
  - обсудить значение и историю возникновения выражения sheep ate men

**Выводы.** По итогам работы над проектом «English history through nursery rhymes» пришли к следующему выводу: использование метода проектов в курсе «Практика устной и письменной речи» методически целесообразно для формирования и развития презентационных умений, коммуникативной компетенции, устойчивой мотивации, критического и творческого мышления, умения работать в команде, навыков само- и взаимооценки. Дальнейшие перспективы исследования заключаются в разработке и внедрении в учебный процесс новых долгосрочных учебных проектов и экспериментальной проверке их эффективности.

### **Литература**

- Гейнце И. В. Фразеологические единицы в английском детском фольклоре: Дис. ... канд. филол. наук. М., 1991. 241с.
- Dewey, John. Democracy and Education; An introduction to the Philosophy of Education. New York: Macmillan, 1916
- Jack, Albert. Pop goes the Weasel. The Secret Meaning of Nursery Rhymes, London: Penguin books, 2010. 292 p.
- Shank, Roger. What We Learn When We Learn by Doing, Institute for the learning Sciences Northwestern University, Technical report № 60, 1995
- Widdowson, H. G. Aspects of language teaching. Oxford: Oxford University Press, 1990

## Метод проектів в процесі підготовки майбутніх вчителів англійської мови на спеціальному факультеті

**Геркєрова Олександрє Михайлівна<sup>2</sup>**

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна

---

Одним з найбільш ефективних методів, що дозволяють студентам реалізовувати свої індивідуальні потреби відповідно до інтересів і здібностей, є, на нашу думку, метод навчальних проектів, в якому знання та навички є не кінцевим абстрактним результатом навчання, а засобом виконання поставленого перед ними дослідницького завдання. Метою нашого дослідження було розробити і експериментально апробувати довгостроковий навчальний проект «English History through Nursery Rhymes». Експериментальна перевірка ефективності використання навчального проекту проводилася в два етапи: констатуючий і формуючий експеримент. Результати констатуючого експерименту показали недостатню ступінь володіння студентами презентаційними вміннями. Наступним етапом нашого дослідження була робота над розробленим проектом, що складається з 8 структурних частин. Результати показали позитивні зміни в рівнях сформованості презентаційних умінь студентів. Анонімного анкетування, яке було проведено після експерименту, дозволило виявити труднощі, з якими студенти зіткнулися під час роботи над проектом, одним з яких було невміння працювати в команді. З позитивних моментів студенти відзначили можливість розширити свій кругозір, поглибити знання в галузі культури та історії мови, що вивчається, отримати навичку «learning by doing», коли мова вивчається в процесі виконання дослідження, підготовки матеріалу, демонстрації результатів своєї праці. За підсумками роботи над проектом ми прийшли до висновку про те, що використання методу проектів в курсі «Практика усного та писемного мовлення» методично доцільно для формування і розвитку презентаційних умінь, комунікативної компетенції, стійкої мотивації, критичного і творчого мислення, вміння працювати в команді, навичок само- і взаємооцінювання.

**Ключові слова:** метод проектів, презентаційні вміння, креативне мислення, комунікативна компетенція.

**Gerkerova Alexandra<sup>3</sup>**

State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University  
named after K. D. Ushynsky», Odesa, Ukraine

---

One of the most effective methods that make it possible for students to realize their individual needs in accordance with their interests and abilities is, in our opinion, the project method where the acquired knowledge and skills are not the final abstract result of education, but a means of accomplishing their research task. The aim of our research was to work out and experimentally test a long-term educational project «English History through Nursery Rhymes». Experimental test of the long-term educational project was carried out in two steps: ascertaining and formative experiment. The results of the ascertaining experiment showed an insufficient level of the students' presentation skills. The next stage of our research was working on the project that consisted of 8 structural parts. The test conducted after the end of the project showed positive changes in the levels of students' presentation skills. As a result of an anonymous questioning,

---

<sup>2</sup>кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської філології та методики викладання іноземних мов Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

<sup>3</sup> Ph.D. in Pedagogic Sciences, Associate Professor of the Department of German Philology and Methodology of Foreign Languages Teaching at State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky»

*the difficulties that students had encountered while working on the project were revealed, one of which was an inability to work in a team. The positive aspects that the students noted were the opportunity to widen their horizons, deepen their knowledge in the field of culture and history of the language studied, to acquire the «learning by doing» skill when a language is learned in the process of research, preparation of the material, and presentation of their work results. We came to the conclusion that the use of the project method in the course «Practice of oral and written speech» is methodologically appropriate for the formation and development of the students' presentation skills, communicative competence, sustained motivation, critical and creative thinking, teamwork skills, self-assessment skills.*

**Keywords:** *project method, presentation skills, creative thinking, communicative competence, nursery rhymes*

---

### **References**

Dewey, J. (1916) *Democracy and Education; An introduction to the Philosophy of Education*, New York, Macmillan [in English].

Geince, I.V. (1991) *Frazeologicheskie edinicy v anglijskom detskom fol'klore [Praseological units in the English folklore for children]. Candidate's thesis*. Moscow [in Russian].

Jack, A. (2010) *Pop goes the Weasel. The Secret Meaning of Nursery Rhymes*, London, Penguin books [in English].

Shank, R. (1995). *What We Learn When We Learn by Doing*, Institute for the learning Sciences Northwestern University, Technical report № 60 [in English].

Widdowson, H.G. (1990). *Aspects of language teaching*. Oxford, Oxford University Press [in English].

*Accepted: January 30, 2019*



УДК 004:512.64

DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2019-1-2>

## Сучасні технології візуалізації навчального матеріалу на лекційних заняттях із лінійної алгебри

**Дубовик Віталій Васильович<sup>1</sup>**

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Умань, Україна

E-mail: [vitalij.dybovuk@gmail.com](mailto:vitalij.dybovuk@gmail.com)

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-0717-4719>

---

*У статті розкрито актуальність впровадження сучасних технологій візуалізації навчального матеріалу та обґрунтовано доцільність їх використання на лекційних заняттях з лінійної алгебри. Висвітлено зміст понять «ментальна карта», «мем», «інтерактивна стрічка часу», «хмара тегів». Проаналізовано особливості використання ментальних карт як альтернативного способу запису лекцій студентами. Розглянуто принципи створення мемів для подальшого успішного використання на лекційних заняттях з лінійної алгебри. Висвітлено переваги інтерактивних стрічок часу та особливості використання хмари тегів під час навчання лінійної алгебри.*

**Ключові слова:** освітній процес, лінійна алгебра, лекційні заняття, засоби візуалізації.

---

**Вступ.** Національна доктрина розвитку освіти передбачає, що освітній процес має постійно оновлюватися відповідно до демократичних цінностей, ринкових засад економіки, сучасних науково-технічних досягнень тощо. Таке оновлення насамперед спричинене модернізацією інформаційно-комунікаційних технологій, що спонукає педагогічних працівників до використання у своїй професійній діяльності інноваційних освітніх форм, методів та засобів.

Оптимізація, індивідуалізація та інтенсифікація освітнього процесу потребує переходу від застарілих засобів, форм та методів викладу лекційного матеріалу до таких, які б представили навчальний матеріал у цікавій та зручній формі, робили б навчання захоплюючим та які мотивували б студентів до навчання. Особливе місце серед сучасних технологій навчання займають технології візуалізації навчального матеріалу, які доцільно використовувати на лекційних заняттях з математичних дисциплін, зокрема з лінійної алгебри.

Обґрунтуванню актуальності впровадження у процес навчання інформаційно-комунікаційних технологій присвячена низка праць вітчизняних та зарубіжних учених: В. Ю. Бикова, Л. П. Богословець, В. П. Вембер, С. Гавріловича, А. М. Гуржій, Р. С. Гуревича, Н. Дені, В. В. Лапінського, М. Мілованчевіча, Н. В. Морзе, В. Ніколіча, Д. Петковіча, Я. М. Рудика, Ю. В. Триуса та інших.

Так, В. Ніколіч, Д. Петковіч, Н. Дені, М. Мілованчевіч, С. Гаврілович зазначають, що використання інформаційно-комунікаційних технологій на лекційних заняттях відкривають значні можливості для моделювання, розширення способів представлення та візуалізації навчального матеріалу (Nikolić, Petković, Denić, Milovančević & Gavrilović, 2019).

Різні аспекти впровадження засобів візуалізації в освітній процес широко розглядають у своїй дослідженні вітчизняні та зарубіжні вчені, зокрема, такі як: А. Аргюль, Л. І. Білоусова, Б. Брюкер, В. Г. Брянцева, П. Гер'єтс, Р. С. Гуревич, М. Г. Друшляк, В. І. Імбер, О. В. Семеніхіна, К. Шайтер, І. Ямет та інші.

У своїй роботі О. В. Семеніхіна та М. Г. Друшляк зазначають, що візуалізація навчального матеріалу збагачує процес навчання і підвищує його ефективність, а також вказує, що в процесі візуалізації із використанням мультимедійних технологій реалізується основний дидактичний принцип наочності, з'являються глибинні внутрішні взаємозв'язки,

---

<sup>1</sup> аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини



формується асоціативні зв'язки, підтверджується знання теоретичного підґрунтя факту та його інтерпретації (Семеніхіна, 2015). Ефективність використання динамічної візуалізації зі статичною порівняли Б. Брюкер, К. Шайтер, П. Гер'єтс і зазначили, що студенти, яким був запропонований навчальний матеріал у вигляді динамічної візуалізації, краще його розуміли ніж ті, яким він був поданий у вигляді статичної візуалізації (Brucker, Scheiter & Gerjets, 2014). Науковці А. Аргюль, І. Ямет обґрунтували доцільність використання засобів візуалізації в освітньому процесі та необхідність поєднання представлення динамічної візуалізації зі статичною (Arguel & Jamet, 2009).

Теоретичні та практичні аспекти впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у процес навчання лінійної алгебри висвітлено у роботах В. С. Круглика, І. С. Світницької, О. В. Співаковського та інших.

У навчально-методичних доробках цих науковців міститься досить цікава і корисна інформація стосовно ефективності і особливостей впровадження в освітній процес програмних засобів візуалізації, проте використання таких засобів навчання саме під час лекційних занять з лінійної алгебри мало дослідженні і потребують додаткових розвідок.

**Мета та завдання дослідження.** Мета статті – висвітлити особливості використання сучасних засобів візуалізації навчального матеріалу на лекційних заняттях з лінійної алгебри.

**Матеріали та методи дослідження.** Методи дослідження: теоретичні – аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та систематизація концептуальних положень щодо впровадження сучасних засобів візуалізації під час лекційних занять з лінійної алгебри.

**Результати дослідження.** В умовах стрімкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій значною мірою збільшилася кількість методів та засобів візуалізації навчального матеріалу. Деякою мірою це зумовлене необхідністю представляти навчальний матеріал у відповідності до суспільних потреб та інтересів підростаючого покоління. Психологи та педагоги, характеризуючи підростаюче покоління, акцентують увагу на формуванні у молоді нового типу мислення та культури сприйняття інформації. Така тенденція спостерігається через стрімке зростання інформаційних потоків, різноманітність і насиченість інформації, яка подана переважно у візуальній формі. Особливостями мислення сучасного студента є: здатність швидко переключатися між відмінними смисловими фрагментами; висока швидкість обробки інформації; перевага до сприйняття інформації у графічному вигляді, водночас непристосованість до сприйняття лінійної, однорідної інформації, в тому числі довгих книжкових текстів тощо. Тому використання сучасних засобів візуалізації навчального матеріалу останнім часом стає все актуальнішою проблемою в освітньому середовищі.

Загалом, поняття «візуальний» практично однаково визначається у різних словниках: візуальний – той, який здійснюється безпосередньо очима (Бусел, 2005: 186); вироблений неозброєним оком або за допомогою оптичних приладів (Мельничук, 1974: 160); безпосередньо сприйманий зором, простим чи озброєним оком (Бибик, Сюта, 2007: 107).

Учені (Баришкін, Резнік, 2005) під візуалізацією розуміють процес уявного перетворення сенсорних еталонів, виділення їх структурних особливостей з метою розв'язання проблемної ситуації, оперування образами так само, якщо б вони були оригіналами.

Науковці (Б. О. Душков, О. В. Корольов, Б. А. Смірнов) візуалізацію розглядають як процес подання на пристрої відображення об'єктів у реальних або умовних зорових образах. Прикладом реального образу може бути фотокартка, а умовного – діаграма (Душков, Корольов, Смірнов, 2005).

Технологія візуалізації навчальної інформації – це система, яка включає в себе: комплекс навчальних знань; візуальні способи їхнього представлення; візуально-технічні засоби передачі інформації; набір психологічних прийомів використання й розвитку візуального мислення в процесі навчання. Проте, на жаль, визначення терміна «технології візуалізації» у педагогічному енциклопедичному словнику немає.

Сучасні технології візуалізації є досить ефективними у використанні під час навчання лінійної алгебри, особливо в процесі подання нового матеріалу. Це зумовлене такими чинниками:

- необхідністю відображати рисунки, графіки, формули тощо, виконання яких на дошці займе багато часу;

- зменшенням кількості аудиторних годин на той самий обсяг навчального матеріалу;
- необхідністю відображати динамічні чи просторові моделі тощо.

На сьогоднішній день досить популярними формами візуалізації навчального матеріалу під час лекційних занять з лінійної алгебри є опорні конспекти, фрейми, логічно-символьні моделі, блок-схеми, граф-схеми, динамічні моделі тощо. Проте зі стрімким розвитком програмного забезпечення стало також можливим використання таких форм візуалізації, як ментальні карти, інтерактивні стрічки часу, інтернет-меми, хмари тегів.

Одним із сучасних та простих у використанні інструментів візуалізації навчального матеріалу під час лекцій з лінійної алгебри є ментальні карти. Незважаючи на те, що поняття «ментальна карта» з'явилося ще у 70-х роках минулого століття, інтенсивного впровадження в процес навчання ментальні карти набули саме на сучасному етапі розвитку освіти, адже з'явилося багато можливостей, які були недоступними раніше.

*Ментальні карти (інтелект-карти)* – спосіб зображення процесу загального системного мислення за допомогою схем. Також цей засіб може розглядатись як зручна техніка альтернативного запису. Досить часто ця технологія використовується для створення, візуалізації, структуризації та класифікації ідей, а також як засіб для навчання, організації, вирішення завдань, ухвалення рішень, при написанні наукових публікацій тощо. Означена технологія візуалізації реалізується у вигляді діаграми, на якій зображені слова, ідеї, завдання або інші поняття, з'єднані гілками, що відходять від центрального поняття або ідеї (Терещенко, 2012).

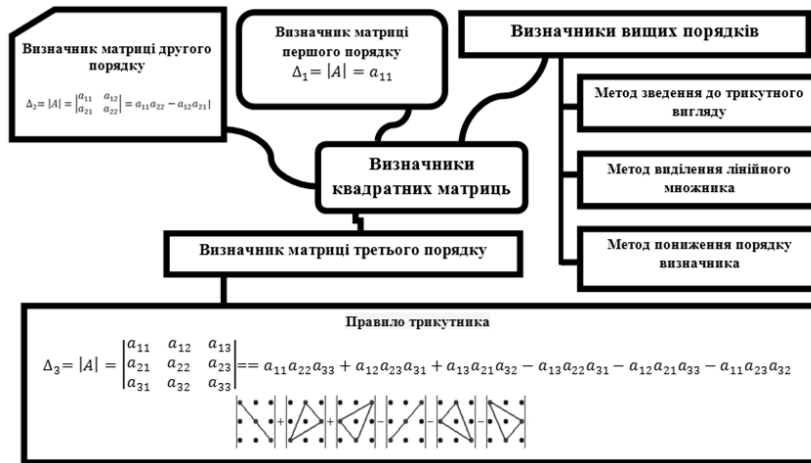
Ментальні карти можна розглядати як альтернативний спосіб запису лекції упродовж її читання викладачем в аудиторії. Ефективність сприйняття студентом інформації на слух визначається тим, як він зможе виокремити важливе в інформаційному потоці. Наразі студент може дозволити не записувати дослівний виклад, а представляти лише окремі ключові слова і зв'язки між ними, що дуже зручно робити відразу на ноутбуках, смартфонах чи планшетах. Слід зауважити, що відгуки студентів свідчать про позитивність такого «особистісного конспекту лекції» за умови виокремлення викладачем основних ключових понять, що будуть розглянуті на лекції, перед її читанням. Проте, якщо ж викладач на початку лекції не акцентує на основному понятті, то студенти не можуть опрацювати інформацію у такий спосіб.

Ще одним позитивним моментом запису лекції у вигляді ментальної карти є можливість студента повернутися до вже записаної інформації з метою її уточнення, асоціювання – не тоді, коли відбувається безпосередній виклад, а тоді, коли з'являється думка, тобто так реалізовується принцип активного слухання. Такий процес запису стає для слухачів лекції у пригоді й тоді, коли викладач раптом повертається до вже наданої інформації, щоб висвітлити ще якийсь важливий аспект проблеми. У такому випадку, якщо лекція записується класичним способом – студенти мають неодноразово перечитувати текст, щоб усвідомити необхідні зв'язки між його частинами. Якщо ж запис ведеться способом майндмепінгу – автор ментальної карти просто повертається до раніше створеного вузла й доповнює його зміст ще однією гілкою (Романовський, Гриньова, Резван, 2019).

Під час вивчення дисциплін природничо-математичного циклу, ментальні карти доцільно використовувати для візуалізації алгоритмів розв'язання типових задач. Так під час вивчення лінійної алгебри, студентам можна запропонувати ментальні карти для відображення способів знаходження визначників матриць різного порядку, так як це запропоновано на рисунку 1.

Використання ментальних карт на заняттях з лінійної алгебри сприяє:

- унаочненню та презентації навчальних матеріалів;
- швидкому опрацюванню великих об'ємів інформації;
- зручному запам'ятовуванню основних термінів, понять, формул тощо;
- розвитку асоціативного мислення;
- розробці проектів та планів дій;
- прийняттю рішень.



**Рис. 1. Приклад ментальної карти з лінійної алгебри**

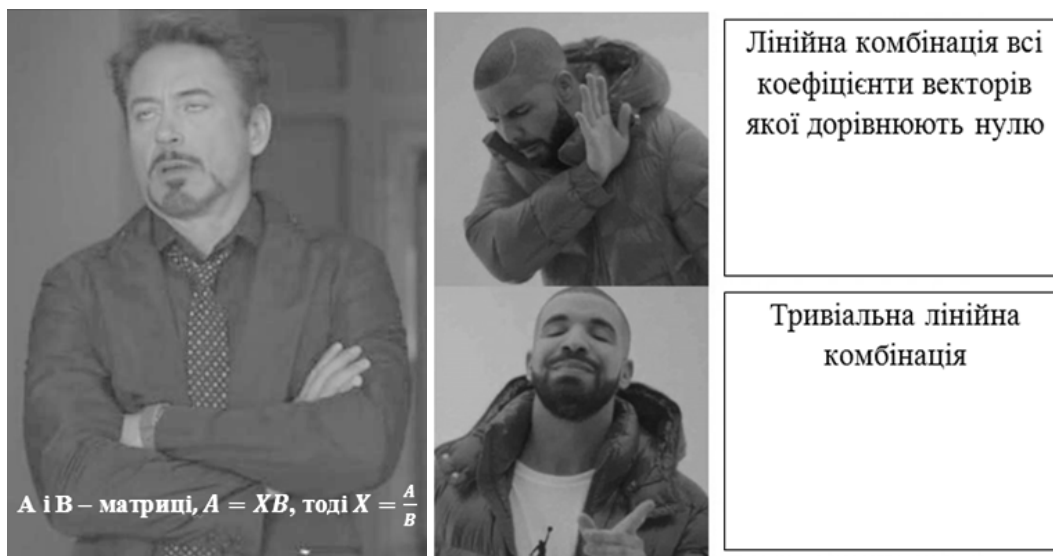
Подекуди під час лекцій з лінійної алгебри викладач зустрічається із проблемою низької зацікавленості студентами навчальним матеріалом та складністю підбору методів підтримання уваги.

Одним із ефективних засобів для вирішення цієї проблеми є інтернет-меми. *Мем (або інтернет-мем)* – це будь-яка дотепна коротка інформація (фраза, зображення, звукоряд, відео) іронічного характеру, яка відтворює певне ставлення до певних подій чи обставин та поширюється в інтернеті. Найпопулярнішими є інтернет-меми у форматі зображення із влучним жартівливим текстовим поясненням.

Загалом, інтернет-меми, які планують використовувати у навчальній діяльності, і зокрема на лекціях з лінійної алгебри, створюються за такими принципами (Освітній тренд: використання інтернет-мемів на уроках, 2019):

- інформаційний складник (в основі мему може бути певна фраза, спірне питання, формула, афоризм тощо);
- емоційний складник (сенс мему – гумор, емоційна близькість поєднання зображення та текстового складника);
- парадокс, новий сенс загальновідомого (доцільно використовувати гру слів, оксюмори, метафори чи переносне значення слів, тобто ситуації, коли певне словосполучення набуває нового нетипового значення).

Наприклад, під час викладання лінійної алгебри можна використати такі меми (див. рис. 2):



**Рис. 2. Приклади мемів, які можна використати під час викладання лінійної алгебри**

Вивчення лінійної алгебри у більшості педагогічних закладах вищої освіти передбачає короткий історичний екскурс щодо розвитку цієї дисципліни, ознайомлення із науковцями,

які зробили значний внесок у розвиток лінійної алгебри, а також із датами відкриттів чи опублікування наукових праць тощо. Саме тому доцільно на лекційних заняттях використовувати *інтерактивні стрічки часу* – інтернет сервіси призначені для відображення історичних подій із додаванням фото, аудіо та відеоматеріалів.

Інтерактивні стрічки часу стали досить популярними у використанні, оскільки мають такі переваги (9 прийомів візуалізації для використання на уроці, 2019):

- нову інтерактивну стрічку часу можна створити у 4–5 кроків;
- для створення часової стрічки можна імпортувати дані з Google Maps, YouTube, Google Docs тощо;
- сервіс має інтуїтивно зрозумілий інтерфейс;
- значний діапазон налаштувань фону, кольорів, форматів доданих матеріалів, розміщення та відображення інформаційних блоків;
- у більшості випадках, окрім власного проекту, можна у вільному доступі переглядати уже розроблені проекти, які були створені іншими користувачами;
- створену часову стрічку можна експортувати в найбільш популярні соціальні мережі, вбудовувати у власний сайт або завантажувати файл в одному із багатьох доступних форматах.

Однією із проблем, яка виникає у студентів під час вивчення лінійної алгебри, є необхідність працювати із великою кількістю термінів, формул, теорем чи властивостей. Не завжди студентам вдається згадати необхідний матеріал, упорядкувати чи систематизувати його. Тому доцільно у процесі навчання використовувати технологію «*хмара тегів*».

*Хмара тегів* (хмара слів, або зважений список, представлена (–ий) візуально) – це візуальне подання списку категорій (або тегів, також званих мітками, ярликами, ключовими словами, тощо). Теги найчастіше являють собою окремі слова і важливість кожного ключового слова позначається розміром шрифту або кольором. Таке подання зручне для швидкого сприйняття і розподілу термінів за популярністю.

Переваги використання хмари слів у навчанні пов'язані з такими особливостями:

- хмару тегів можна вже готову запропонувати студентам або дати можливість їм самостійно скласти хмару тегів до теми чи змістового модуля;
- хмару тегів можна використовувати як опорний конспект;
- означену технологію можна використовувати для перевірки, контролю та самоконтролю знань.

Такі можливості та характеристики дозволяють проводити лекційні заняття з лінійної алгебри у цікавій та зручній формі.

**Висновки.** Отже, інтенсивне впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес сприяє використанню різноманітних сучасних технологій візуалізації навчального матеріалу. Багато можливостей відкривають саме такі технології, як ментальні карти, інтерактивні стрічки часу, мему, хмари тегів тощо, використання яких сприяє забезпеченню якості викладання лінійної алгебри у педагогічних університетах, кращому засвоєнню знань студентами та підвищенню інтересу до навчального предмета.

Зважаючи на модернізацію технічних засобів навчання і комп'ютерних мереж, методів та способів їх використання, з'являються перспективи для подальших досліджень щодо впровадження засобів візуалізації навчального матеріалу на практичних заняттях з лінійної алгебри.

### **Література**

9 прийомів візуалізації для використання на уроці. URL: <https://naurok.com.ua/post/9-priyomiv-vizualizaci-dlya-vikoristannya-na-uroci> (дата звернення 27.01.2019).

Барышкин А. Г., Резник Н. А. Основные параметры визуализации учебной информации. *Компьютерные инструменты в образовании*. Санкт-Петербург, 2005. №3. С. 38–44

Бибик С. П., Сюта Г. М. *Словник інфомовних слів: тлумачення, словотворення та слововживання* / за ред. С. Я. Єрмоленка; худож.-оформлювач Б. П. Бублик. Харків, 2007. С. 107.

Бусел В. Т. *Великий тлумачний словник сучасної української мови* (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ, 2005. С. 186.

Душков Б. А., Королев А.В., Смирнов Б. А. Энциклопедический словарь: Психология труда, управления, инженерная психология и эргономика. Москва: «Академический проект, Деловая книга», 2005. 848 с.

Мельничук О. С. *Словник іншомовних слів* / уклад. і голов. ред. О. С. Мельничука. Київ, 1974. С. 160.

Освітній тренд: використання інтернет-мемів на уроках. URL: <https://naurok.com.ua/post/osvitniy-trend-vikoristannya-internet-memiv-na-urokah> (дата звернення 27.01.2019).

Романовський О. Г., Гриньова В. М., Резван О. О. Ментальні карти як інноваційний спосіб організації інформації в навчальному процесі вищої школи. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/download/2187/1334> (дата звернення 27.01.2019)

Семенихіна О. В., Друшляк М. Г. Обґрунтування доцільності використання динамічної математики як засобів комп'ютерної візуалізації математичних знань. *Фізико-математична освіта*. Суми, 2015. № 3(6). С. 67–75

Терещенко Н. В. Интеллект-карты – современные инновационные социальные технологии обучения в системе освіти. *Вчені записки*. Київ, 2012. № 14. С. 139–140

Arguel A., Jamet E. Using video and static pictures to improve learning of procedural contents. *Computers in Human Behavior*. Amsterdam, 2009. Vol 25(2). p. 354–359.

Brucker B., Scheiter K., Gerjets P. Learning with dynamic and static visualizations: Realistic details only benefit learners with high visuospatial abilities. *Computers in Human Behavior*. Amsterdam, 2014. Vol. 36. p. 330–339.

Nikolić V., Petković D., Denić N., Milovančević M., Gavrilović S. Appraisal and review of e-learning and ICT systems in teaching process. *Physica A: Statistical Mechanics and its Applications*. Amsterdam, 2019. Vol. 513. p. 456–464 .

## Современные технологии визуализации учебного материала на лекционных занятиях с линейной алгебры

**Дубовик Виталий Васильевич<sup>2</sup>**

Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, Умань, Украина

---

Одним из приоритетных направлений модернизации системы подготовки педагогических кадров в Украине является внедрение современных информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс. Это побуждает научно-педагогических работников использовать современные технологии визуализации, с помощью которых можно было бы подавать учебный материал в интересной и доступной форме. Современные технологии визуализации являются достаточно эффективными в использовании во время преподавания линейной алгебры, особенно в процессе представления нового материала. Указано, что это обусловлено необходимостью отражать рисунки, графики, формулы и т.п., выполнение которых на доске займет много времени; уменьшением количества аудиторных часов на тот же объем учебного материала; необходимостью отражать динамические или пространственные модели и тому подобное. В статье рассмотрено содержание понятий «интеллект-карта», «мэм», «интерактивная лента времени», «облако тегов». Освещена целесообразность использования ментальных карт на занятиях по линейной алгебре и проанализированы условия, при которых ментальные карты можно рассматривать как альтернативный способ записи лекций студентами. Отмечено, что использование ментальных карт на занятиях по линейной алгебре способствует быстрой обработке больших объемов информации, удобному запоминанию основных терминов, понятий, формул, развития ассоциативного мышления, иллюстрации и презентации материалов, разработке проектов и планов действий, принятию решений

---

<sup>2</sup> аспирант кафедры педагогики и образовательного менеджмента Уманского государственного педагогического университета имени Павла Тычины

и тому подібне. Розглянуті принципи створення мемов для успішного подальшого їх використання в час заняття по лінійній алгебрі. Описані позитивні характеристики інтерактивних лент часу з допомогою яких використання даної технології в освітньому процесі стало досить популярним в даний час. Розкриті особливості використання хмар тегів на лекційних заняттях з лінійної алгебри. Зазначено, що інтенсивне впровадження саме таких технологій візуалізації навчального матеріалу як ментальні карти, інтерактивні ленти часу, мему, хмар тегів і т.д., сприяє забезпеченню якості викладання лінійної алгебри в педагогічних університетах, кращому засвоєнню знань студентами і підвищенню інтересу до навчального предмету.

**Ключові слова:** освітній процес, лінійна алгебра, лекційні заняття, засоби візуалізації.

## Modern visualization technologies of educational material at linear algebra lectures

**Dubovyk Vitaliy<sup>3</sup>**

Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine

The introduction of modern information and communication technologies into the educational process is one of the priority directions enabling the modernization of the system of teaching staff training in Ukraine. It induces pedagogical and science workers to use modern visualization technologies in order to present educational material in an interesting and accessible form. The use of modern visualization technologies is very effective in Linear Algebra teaching, especially in the process of presenting new material. It is noted that it is due to the necessity to display drawings, graphs, formulas, etc., which would otherwise take a lot of time to be displayed on the board; the reduction of class hours allotted for the same amount of study material; the need to display dynamic or spatial models, etc. The terms such as «mind map», «meme», «time line», «tag cloud» are described in the article. The expediency of using mind maps during Linear Algebra classes is highlighted; the conditions under which mind maps can be considered as an alternative way for students to take lecture notes are analyzed in the article. It is noted that the use of mind maps in classes on Linear Algebra contributes to the rapid processing of large volumes of information, convenient memorization of the main terms, concepts, formulas, development of associative thinking, presentation of materials, development of projects and action plans, decision making, etc. The article conveys the principles of creating memes to successfully use them during Linear Algebra classes. The author describes the pros of using timelines due to which application of memes in the educational process has become very popular nowadays. The features of using the cloud of tags at Linear Algebra classes are revealed. It is noted that the intensive introduction of such technologies of visualization of educational material as mind maps, timelines, memes, cloud of tags, etc. contributes to the quality of teaching Linear Algebra in pedagogical universities, better knowledge of students and their increased interest in the subject.

**Keywords:** educational process, Linear Algebra, lectures, visualization tools.

### References

9 priyomiv vizualizatsii dlia vykorystannia na urotsi [9 visualization techniques for use in the classroom]. naurok.com.ua. Retrieved from: <https://naurok.com.ua/post/9-priyomiv-vizualizacii-dlya-vikoristannya-na-uroci> [ in Ukrainian].

Arguel, A. & Jamet, E. (2009). Using video and static pictures to improve learning of procedural contents. *Computers in Human Behavior*, Vol. 1 25, 2, 354–359 [in English].

<sup>3</sup> Post-Graduate student at the Faculty of Pedagogy and Educational Management at Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University

Baryshkin, A.G. & Reznik, N.A. (2005). The main parameters of the visualization of educational information. *Computer tools in education*. St. Petersburg, Russia: 3, 38–44.

Brucker, B. & Scheiter, K. & Gerjets, P. (2014). Learning with dynamic and static visualizations: Realistic details only benefit learners with high visuospatial abilities. *Computers in Human Behavior*, 36, 330–339 [in English].

Busel, V.T. (2005). *Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy (z dod. i dopov.) [Great explanatory dictionary of modern Ukrainian language]*. Kyiv [in Ukrainian].

Bybyk, S.P. & Siuta, H.M. (2007). *Slovnyk infomovnykh sliv: tlumachennia, slovotvorennia ta slovovzhyvannia [Dictionary of infomedia words: interpretation, word formation and word-formation]*. Kharkiv [in Ukrainian].

Dushkov, B.A. & Korolev, A.V. & Smyrnov, B.A. (2005) *Entsyklopedycheskyi slovar: Psykholohyia truda, upravlenyia, ynzhenernaia psykholohyia y erhonomyka [Encyclopedic Dictionary: Labor Psychology, Management, Engineering Psychology and Ergonomics]*. Moscow: «Akademycheskyi proekt, Delovaia knyha» [in Russian].

Melnychuk, O.S. (1974). Dictionary of foreign language words. Kyiv [in Ukrainian].

Nikolich, V. & Petkovich, D. & Denich D. & Milovanchevich M. & Havrilovich S. Appraisal and review of e-learning and ICT systems in teaching process. *Physica A: Statistical Mechanics and its Applications*. Vol. 513, 456–464 .

Osvitnii trend: *vykorystannia internet-memiv na urokakh. [Educational Trend: Using Internet Memes in Lessonsm]*. naurok.com.ua. Retrieved from: <https://naurok.com.ua/post/osvitniy-trend-vikorystannya-internet-memiv-na-urokah> [in Ukrainian].

Romanovskiy, O.H. & Hrynova, V.M. & Rezvan, O.O. *Mentalni karty yak innovatsiinyi sposib orhanizatsii informatsii v navchalnomu protsesi vyshchoi shkoly [ Mind maps as an innovative way of organizing information in a higher school educational process]*. journal.iitta.gov.ua. Retrieved from: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/download/2187/1334> [in Ukrainian].

Semenikina, O. V. & Drushlyak, M. G. (2015). Justification of expediency of use of dynamic mathematics as means of computer visualization of mathematical knowledge. *Physical-mathematical education*. Sumy. Vols. 3 (6). 67-75 [in Ukrainian].

Tereshchenko, N.V. (2012). Intelekt-karty – suchasni innovatsiini sotsialni tekhnolohii navchannia v systemi osvity [Mind maps are modern, innovative social learning technologies in the education system]. *Vcheni zapysky*, 14, 139–140 [in Ukrainian].

Accepted: February 21, 2019



УДК 811.162.1

DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2019-1-3>

## Специфіка викладання і навчання польської мови україномовних мовців

**Козаченко Олексій Миколайович<sup>1</sup>**

Одеський національний політехнічний університет, Одеса, Україна

E-mail: [kozachenko.an@ukr.net](mailto:kozachenko.an@ukr.net)

---

*У статті на підставі теоретичного аналізу наукових досліджень визначено стан та основні методологічні й теоретичні підходи щодо вивчення польської мови. Досліджено питання змісту навчання польської мови, яке має узгоджуватись із відповідними рівнями мовленнєвої компетенції. Особливу увагу приділено питанню лінгвокраїнознавчого змісту навчання, через це проаналізовано роль тексту як основного компонента навчання польської мови, що має специфічні ознаки функціонування та реалізації семантики лексичних одиниць. Окреслено шляхи конкретизації методики роботи із польським текстом на заняттях, визначено значення граматичного матеріалу у вивченні мови та його вплив на формування позитивної мотивації до навчання.*

**Ключові слова:** методика вивчення польської мови, зміст навчання, рівні навчання, лінгвокраїнознавство, текст, мотивація, комунікативні компетенції.

---

**Вступ.** У контексті приєднання України до європейського освітнього простору важливе місце посідає питання якості навчання іноземних мов. Зростання зацікавленості до вивчення польської мови останнім часом змушує більш детально придивлятися до багатьох питань, які конкретизують освітній процес. Зазначмо відсутність ґрунтовних досліджень з методики викладання польської мови українців. Нечисленні наукові розвідки викладачів-практиків є надзвичайно цікавими та корисними, однак є розрізненими і не створюють цілісної картини. Викладачеві часто доводиться самотужки, покладаючись переважно на власний досвід та інтуїцію, долати проблеми, пов'язані із вирішенням питань змісту та методів навчання, формуванням індивідуальної стратегії поведінки із значною кількістю переважно закордонної навчально-методичної літератури, здійснення складної роботи із контрактивного порівняння мовних фактів споріднених мов тощо. Зауважимо, що подекуди такий підхід до організації навчання може виявитись досить вигідним і мати певні позитивні результати. Актуальними є наукова розробка і практичне впровадження оновленої системи навчання польської мови, яка часом не встигає реагувати на зростаючі вимоги споживачів освітніх послуг.

**Мета та завдання дослідження.** Таким чином, актуальною є потреба у здійсненні аналізу найбільш дискусійних аспектів викладання польської мови на сучасному етапі, що і є метою нашої статті. Досягти поставленої мети плануємо, схарактеризувавши кілька аспектів побудови стратегії навчання польської мови. По-перше, зміст навчання, що має узгоджуватись із відповідними рівнями мовленнєвої компетенції, співвідносні із вимогами, прийнятими на загальноєвропейському рівні. Розуміння вимог до рівня сформованості мовленнєвих компетенцій може надати цілком конкретну відповідь на ключове запитання щодо змісту навчання. По-друге, традиційно багато уваги надається лінгвокраїнознавчому змістові навчання іноземної мови. Важливо у цьому зв'язку наголосити на актуальності дослідження тексту як основного компонента навчання мови, особливо польської, що має специфічні ознаки функціонування та реалізації семантики лексичних одиниць у порівнянні із українською мовою. Широке поле для досліджень убачаємо у конкретизації методики роботи із польським текстом на заняттях з аудиторією на більш високих рівнях. По-третє,

---

<sup>1</sup> кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов українсько-німецького інституту Одеського національного політехнічного університету



значення граматичного матеріалу при вивченні мови, що торкається засновничого питання методів навчання.

**Результати дослідження.** Умови для об'єднання системи вищої школи у європейських країнах формувались протягом багатьох десятиліть і навіть століть. Не заперечуючи проти безсумнівної важливості інтеграції національної освіти у європейський простір, викладачі-практики відзначають, що в Україні ці процеси з цілої низки причин мають свої особливості. Ці дискусійні питання викликають не лише академічне зацікавлення, а мають радше суто практичне спрямування. Головне з них – чи існує потреба у розвиткові мовної освіти у рідній європейській аж такою нагальною? Чимало авторів дискусійних публікацій саме так ставлять питання. На наше переконання, маємо узгоджувати вітчизняні стандарти із європейськими, оскільки вони (європейські освітні стандарти) довели власну конкурентну спроможність у сучасному світі. Щодо практичного аспекту такої інтеграції та узгодженості, відзначимо також, що вона є життєвою необхідною під час вивчення польської мови українцями. Адже об'єктивною обставиною є те, що польську вивчають переважно особи, які прагнуть погодити власний рівень володіння із вимогами польських національних стандартів. Це є життєво необхідним і мотивуючим чинником щодо вибору відповідного курсу навчання. До того ж значна кількість навчальних посібників, які наявні у вітчизняному освітньому просторі, погоджені і стандартизовані відповідно до загальноприйнятих європейських рівнів володіння мовою. На нашу думку, мають бути вирішеними такі завдання: створення скоординованої системи зрозумілих і стандартних рівнів оцінювання; перехід до поетапної структури мовної освіти; встановлення відносно чітких часових меж отримання певного рівня володіння мовою; запровадження децентралізованих механізмів акредитації освітніх установ і програм у співпраці з центрами оцінювання рівня мовної освіти за кордоном. Згодом ці завдання мають бути доповнені низкою інших, що стосуються проблем безперервної освіти, підвищення конкурентоспроможності європейської освіти на світовому ринку освітніх послуг, що надзвичайно швидко розвивається.

Лінгвокраїнознавчий аспект навчання іноземної мови торкається питання національно специфічного світосприйняття суб'єкта навчання. Вільгельм фон Гумбольдт стверджував, що різні мови – це не різні позначення однієї й тієї самої речі, а різне її бачення (Гумбольдт, 1984: 167). Мова змушує людину сприймати й засвоювати світ. Саме тому сприйняття світу індивідом відбувається через рідну мову. Отож, погляд на світ не лише універсальний, а й яскраво національний. Вивчаючи іноземну мову, учень має здійснити складний процес декодування, формування на підставі власного досвіду пізнання логічну та ефективну модель, що дозволить вповні реалізувати комунікативну компетенцію іншою, не відомою до цього часу мовою. Відбувається складний процес створення мовної картини світу засобами іноземної мови. На думку дослідників, національно-мовний образ світу як цілий комплекс понять і відношень, що фіксується мовною системою певного етносу, виявляється на різних мовних рівнях (Данилюк, 2014: 68). Найбільш яскраво він виявляється у лексико-семантичній, фразеологічній та синтаксичній системах мови, зокрема у групі слів і словосполучень. А. Науменко у цьому зв'язку пише про важливість широкого контексту, фонових знань, «набір типових, клішованих висловів, які складають певний фрагмент соціального буття» (Науменко, 2005: 57). Відзначимо складність та специфічність польської мови, що із власною, досить специфічною навіть для слов'янської аудиторії, картиною світу спричиняє значні труднощі під час навчання. І це не лише традиційні, описані вже в методиці, факти розбіжності у номенклатурі граматичних понять. Описовість та досить сувора закріпленість зв'язків між словами у польській мові – явище, природа якого пов'язана із механізмом категоризації довколишнього світу носієм національної мови, ускладнює процес формулювання висловлювань польською мовою. На нашу думку, ефективна організація роботи із текстом під час вивчення польської мови дозволить значною мірою подолати ці специфічні труднощі.

Виховний компонент навчання іноземної мови має усі шанси успішно реалізуватись завдяки відбору оригінальних текстів певного тематичного спрямування. Такій підхід допомагає залучити до освітнього процесу значні виховні можливості мови завдяки використанню потенціалу соціокультурного складника. Безперечно, текст, як цілісний об'єкт сприйняття, не повинен втручатись і змінювати погляди та переконання особи, яка завдяки підвищеному рівню зацікавленості та, до певної міри, підвищеної відкритості до сприймання нової інформації іноземною мовою, є вразливою у цьому сенсі. Питання змісту виховної

функції навчання, що в недалекому минулому було надто переобтяжене ідеологемами, тепер викликає у вчених-методистів часом острах, а часом – зводиться до формального оновлення старого. Не заглиблюючись детально у це питання, можемо лише наголосити на важливості та принциповості виховання засобами іноземної мови. Переконані, що головною метою лінгвокраїнознавства є формування якостей майбутнього користувача іноземної мови, збагачення лінгвістичного соціокультурного досвіду. Одним з важливих питань є формування, розуміння і еволюції слів і словосполучень, які отримали у літературознавстві і лінгвістичному аналізі тексту назву «мовні знаки культури». Розгляд цього питання передбачає дослідження традицій народу, певних світоглядних позицій національних носіїв мови. Стійкі семантико-асоціативні образи, які прийнято називати мовними знаками культури, є предметом аналізу етнографії, лінгвістики, фольклористики, психолінгвістики. У наш час проблема національного менталітету стає дедалі актуальнішою, зокрема у вивченні іноземної мови. Кінцевою метою застосування лінгвокраїнознавчих знань є якісне підвищення рівня та глибини володіння новою мовою.

Формування системи уявлень про мову можливе переважно за умови цілісного сприйняття та засвоєння різноманітних її аспектів. Таку можливість може надати навчальний неадаптований текст. Робота із текстом при вивченні польської мови набуває особливої ваги. Адже формування комунікативних навичок володіння мовою на різних етапах пов'язане із засвоєнням не лише значень окремих слів (впливає переважно на успішність розуміння усних висловлювань та друкованих текстів), а й великих синтаксичних конструкцій. Саме в такий спосіб можливо сформувати мовленнєві навички. Важливим для розуміння магістрального напрямку викладання мови є усвідомлення важливості тексту як середовища, у якому функціонує національна мова. Не заглиблюючись у теорію лінгвістичного поля (праці Ф. Барлета, М. Мінського, Й. Тріра, Ч. Філлмора), зазначимо, що для методичної теорії надзвичайно важливим є трактування представниками структурної лінгвістики понять семантики, фрейму, концепту, ситуації мовленнєвого спілкування. У цьому зв'язку важливими є критерії відбору текстів відповідної тематики, які б відповідали різноманітним комунікативним потребам активного користувача польської мови. У зв'язку із цим варто відзначити наявність значної кількості посібників з польської мови, що містять такий матеріал.

Інше питання торкається шляхів опрацювання значних масивів текстової інформації, запам'ятовування і ефективного використання, наближаючись до стандартів носія національної мови. Як вдалий приклад можемо відзначити метод читання Іллі Франка, який досить широко використовується у сучасних методиках викладання іноземних мов, зокрема польської. Такий шлях роботи із текстом є, на нашу думку, лише перший, ознайомчий етап засвоєння аутентичних конструкцій носіїв національної мови. Завдання цього методу полягає в ознайомленні із живою мовою, а спосіб подання матеріалу допомагає користувачеві, залежно від рівня мотивації, визначитись із ступенем його опанування. Найбільш прийнятним, за нашими спостереженнями, є читання і розуміння, що суттєво поповнює пасивний словниковий запас учня. В окремих випадках учні здатні відтворювати окремі, найбільш, на їхню думку, цікаві звороти і конструкції. На наш погляд, такий підхід є базою для подальшої конкретизації та адоптації учня до конкретних умов навчання.

Запорукою успішного функціонування ефективної моделі навчання є усвідомлення учнями важливості здійснення певних освітніх дій. Дані психологічних досліджень, зокрема праці О. Дашкевича, О. Леонтєва, С. Рубінштейна, вказують на важливість мотиву як рушійної сили навчання. Мотив – це те, що спонукає до здійснення певної дії. Найголовнішим, на нашу думку, є бажання навчитися володіти мовою на рівні, достатньому для сприймання інформації. З огляду на спорідненість польської мови з українською, досягнення такої цілі є досить простим завданням. Учні швидко починають розуміти нескладні за змістом тексти, сприймають живе мовлення. І це є своєрідним стимулом до подальшого навчання. Важливо підтримати в учнях таку уявну успішність і впевненість у власних лінгвістичних здібностях. Уміння сприймати іншомовну інформацію є лише запорукою подальшого прогресу в навчанні. У цей період необхідно докласти всіх зусиль, залучити увесь арсенал педагогічних прийомів, аби підтримати цей рівень позитивної мотивації і почати формувати мовленнєві навички. Якісна мовленнєва активність можлива лише за умов володіння хоча б незначним запасом слів. Приєднуючись до думки авторитетних дослідників граматичного аспекту навчання іноземних мов (К. Ганшина,

Є. Пассов, І. Рахманов), відзначимо також важливість оволодіння знаннями з граматики, які мають трансформуватися у вміння та навички. Ці два компоненти (лексика та знання граматичної структури мови) здатні стати надійним підґрунтям у формування мовленнєвих умінь та навичок.

Учені-лінгвісти та методисти (М. Кочерган, М. Пентиліук, Л. Ставицька, М. Хорошковська) відзначили настійну необхідність розробки нового типу програм, підручників і методичних посібників, з допомогою яких здійснювався б освітній процес в умовах білінгвізму на контрастивно-альтернативній основі – вивчення, здебільшого, з виявленням їх подібностей і відмінностей. Аналіз різних аспектів цієї проблеми у практиці викладання іноземної мови виявив деякі особливості навчання із застосуванням міжмовного порівняння (зіставлення, протиставлення), аналогії, що певною мірою сприяло розвитку педагогічної науки. Безсумнівно наукову та практичну цінність мають спроби лінгвістів, психологів, лінгводидактів розкрити сутність контрастивно-альтернативного вивчення мов. Важливим, на наш погляд, також є формування в учнів хоча б елементарних навичок мовного аналізу та використання позитивного лінгвістичного досвіду рідної мови. Викладач має вправно інтегрувати знання з рідної мови до пояснень складних і, на перший погляд, незрозумілих фактів з граматики іноземної мови. Сформуванню українсько-польську білінгвальну модель цілком реально, враховуючи значний досвід зіставного вивчення української та польської мов (праці Р. Алімпієва, Й. Дзендзелівського, В. Кононенка, І. Мразека, К. Трохимовича). Останніми роками спостерігається зростання зацікавленості до вивчення двох мов у зіставних аспектах. Лінгвістична типологія – напрям, який був і залишається провідним у сучасному мовознавстві, і завданням якого є порівняльне вивчення типологічних властивостей мов незалежно від характеру генетичних відношень між ними. У науковій методичній літературі широко відомі праці, присвячені проблемам навчання тієї чи тієї мови в умовах штучного або природного білінгвізму з урахуванням процесів відбору та розподілення лексичного матеріалу для навчання (К. Ганьшина, Є. Кувшинова, О. Лівшиц, І. Рахманов, Є. Кувшинова). Мовний матеріал є підґрунтям для формування умінь і навичок. Комплексного підходу, таким чином, вимагають питання способу організації, поступовості впровадження в освітній процес такого матеріалу. Під комплексністю розуміємо наявність у матеріалі вивчення усіх аспектів мови, що вивчається: фонетико-інтонаційного, лексичного, граматичного, лінгвокраїнознавчого. Важливо також допомогти усвідомити учням, що засвоєння граматичної структури польської мови є прикрою для більшості, однак необхідною. Оскільки пересічний користувач польської мови як іноземної, на відміну від національного її носія, позбавлений значного ліміту часу, протягом якого він засвоював, а фактично здійснював декодування граматичної структури мови без усвідомлення та запам'ятовування номенклатури понять, явищ. Мусимо здійснити такий якісний стрибок в опануванні мови значно швидше, застосовуючи передовсім метод порівняння граматичних систем рідної та іноземної мов. Здійснення порівняння, як складники процесу мислення, є природним і закономірним явищем людської свідомості: «порівняння є основою будь-якого розуміння і будь-якого мислення. Про все у світі ми дізнаємося не інакше, як через порівняння» (Ушинський, 1939: 436). Щодо викладання польської мови в україномовній аудиторії – маємо докласти максимальних зусиль, аби зробити цей процес більш системним та послідовним. Окрема увага має приділятися формуванню у викладача відповідного алгоритму дій, що спиралася б на достатній рівень лінгвістичної підготовки.

Майстерність викладача, поєднання різних типів мовленнєвої активності із засвоєнням граматики має повсякчас підтримувати позитивну мотивацію до навчання. Надзвичайно шкідливим, на нашу думку, є той факт, що на заняттях майже не виникає живих ситуацій спілкування, а відповіді на нескладні, однотипні запитання не сприяють мовленнєвій активності і зменшують зацікавленість до навчання. Аби подолати ці прикри недоліки і підтримати достатній рівень мотивації до навчання, необхідно, по-перше, більш ґрунтовно підходити до процесу відбору навчального мінімуму початкового етапу, а, по-друге, застосовувати спеціальні методики комунікативного спрямування. Важливим у цьому зв'язку є методика використання навчального діалогу, до питання якого ми звернемося більш ґрунтовно у подальших дослідженнях. Принципово важливими для формування переліку матеріалів і тем для навчання є також урахування мети й завдань конкретного курсу польської мови та наявного досвіду організації процесу навчання.

**Висновки.** Узагальнюючи, можна дійти висновку про те, що інтеграція системи навчання польської мови до національних освітніх стандартів країни-носія є необхідним і мотивуючим чинником під час вибору відповідного курсу навчання. Важливим і необхідним є врахування особливостей структури польської мови як специфічного об'єкта світосприйняття під час її вивчення. Формування системи уявлень про мову можливе переважно за умови цілісного сприйняття та засвоєння різноманітних її аспектів. Таку можливість може надати навчальний та неадаптований текст. Ефективна робота із текстом при вивченні польської мови набуває особливої ваги як і засвоєння її граматичної будови. Врахування усіх перелічених аспектів дозволить побудувати ефективну модель навчання та підтримувати позитивну мотивацію учнів.

### **Література**

- Гумбольдт В. О различии строения человеческих языков и его влияния на духовное развитие человечества. *Избранные труды по языкознанию*. Москва: Прогресс, 1984. 400с.
- Данилюк Н. О. Можливості використання лінгвокраїнознавчих словників для вивчення іноземних мов. *Актуальні питання іноземної філології*. Луцьк, 2014. № 1. С. 68–74.
- Манакин В. М. Сопоставительная лексикология. Київ: Знання, 2004. 326с.
- Манакин В. М. Мова і міжкультурна комунікація. Київ.: Академія, 2012. 288с.
- Науменко А. М. Філологічний аналіз тексту (основи лінгвопоетики): навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Вінниця: Нова книга, 2005. 416 с.
- Сабітова А. П. Лінгвокраїнознавчий аспект викладання іноземної мови. Київ: Знання, 2013. С. 280–283.
- Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения. М.: Наука, 1974. Т.2. 560 с.

## **Специфика преподавания и обучения польскому языку украиноязычных говорящих**

**Козаченко Алексей Николаевич<sup>2</sup>**

Одесский национальный политехнический университет, Одесса, Украина

---

*В статье на основе теоретического анализа научных исследований определено состояние и основные теоретические подходы, касающиеся изучения польского языка. Рассматриваются вопросы содержания обучения польского языка, которое должно согласовываться с соответствующими уровнями речевой компетенции. Особое внимание отводится вопросу лингвострановедческого содержания обучения. В связи с этим исследуется роль текста как основного компонента изучения польского языка, который обладает специфическими особенностями функционирования и реализации семантики лексических единиц. Обозначены пути конкретизации методики работы с польским текстом на занятиях с аудиторией на более высоких уровнях. Поднимаются вопросы о значении грамматического материала в изучении языка и его влиянии на формирование позитивной мотивации обучения.*

**Ключевые слова:** методика изучения польского языка, содержание обучения, уровни обучения, лингвострановедение, текст, мотивация, коммуникативные компетенции.

## **Consideration of certain teaching aspects in the development of an effective model of teaching the polish language**

**Kozachenko Oleksiy<sup>3</sup>**

---

<sup>2</sup> кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков украинско-немецкого института Одесского национального политехнического университета

<sup>3</sup> Ph.D. in Pedagogic Sciences, Associate Professor at the Foreign Languages Chair at Ukrainian-German Educational and Research Institute, Odessa National Polytechnic University

*The state and main methodological and theoretical approaches concerning the study of the Polish language are determined in the article on the basis of theoretical analysis of scientific research. The relevance of the study is connected with the necessity of scientific development and practical implementation of the new system of teaching the Polish language and the need to carry out an analysis of the most controversial aspects of teaching the Polish language at the present stage, which outlines the purpose of the article. The theoretical analysis of several aspects regarding the construction of the strategy aimed at teaching the Polish language is represented in the article. The author considers the issue concerning the teaching content, which should be consistent with the respective levels of speech competence. Attention is paid to the issue of linguistic and ethnographic content. In this regard, attention is drawn to the role of the text as the main component in learning the Polish language which has specific features of the functioning and manifestation of lexical units semantics in comparison with the Ukrainian language. An attempt is made to concretize the methods of working with the Polish text at higher levels. The issue regarding the significance of grammatical material in language learning and its influence on the formation of positive motivation for learning is highlighted. In the conclusions, the importance to integrate the system of teaching / learning Polish into the national educational standards of the host country is emphasized, taking into account the structural features of the Polish language as a specific object of world perception. The formation of the language representations system is provided mainly under conditions of holistic perception and assimilation of its various aspects. Such an opportunity can be given due to an educational non-adapted text, the effective work with this kind of text as well as the assimilation of its grammatical structure become more important. Taking into account all these aspects will allow building an effective learning model.*

**Keywords:** *methods of learning Polish, teaching content, education levels, Linguistic Country Studies, text, motivation, communicative competencies.*

### References

- Gumboldt, V.O. (1984). *O razlichii stroyeniia chelovecheskikh yazykov i yego vliyaniia na dukhovnoye razvitiie chelovechestva [About the difference in the structure of human languages and its influence on the spiritual of mankind development]*. Moscow: Nauka [in Russian].
- Danyluk, N.O. (2014). *Mozhlyvosti vykorystannia lnhvokrainoznavchychk slovykiv dla vyvchennia inozemnykh mov [Possibilities of using linguistic dictionaries for studying foreign languages]*. *Aktualni pytannia inozemnoyi filolohii – Topical issues of foreign philology*. Lutsk. Vols.1, 68–74 [in Ukrainian].
- Manakin, V.M. (2004). *Sopostavitelnaia leksikologhiia [Comparable lexicology]*. Kyiv: Znannia [in Russian].
- Manakin, V.M. (2012). *Mova i mizhkulturna komunikatsiia [Language and cross-cultural communication]*. Kyiv: Akademiia [ in Ukrainian].
- Naumenko, A.M. (2005). *Filologichnyi analiz tekstu (osnovy lnhvopoetyky) [Philological analysis of text (bases of linguistic poetics)]*. Vinnytsia: Nova knyha [ in Ukrainian].
- Sabitova, A.P. *Lnhvokrainoznavchyi aspekt vykladannia inozemnoi movy [Linguistic and foreign country studies aspect of teaching a foreign language]*. Kyiv: Znannia [ in Ukrainian].
- Ushinskii, K.D. *Izbrannyie pedagogicheskie sochinenia [Selected pedagogical writings]*. (Vol.2). Moscow: Nauka [in Russian].

Accepted: February 23, 2019



УДК 613.96:796.012.1]:37.091.212-055.2(045

DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2019-1-4>

## Рівень фізичного здоров'я та рівень фізичної активності студенток 1–2 курсу закладу вищої освіти

**Новицька Наталія Анатоліївна<sup>1</sup>**

Полтавський університет економіки і торгівлі, Потава, Україна

E-mail: [Sport.puet@Gmail.ru](mailto:Sport.puet@Gmail.ru)

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-0774-1357>

**Іванов Іван Валентинович<sup>2</sup>**

Харківська державна академія фізичної культури, Харків, Україна

E-mail: [ivanovivan7244@gmail.com](mailto:ivanovivan7244@gmail.com)

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-3063-3920>

---

**Актуальність проблеми:** навчальне навантаження студентів у ЗВО на I–II курсах становить 36–40 годин на тиждень. У режимі дня студентів переважають статичні компоненти діяльності. У зв'язку з цим рівень фізичної активності студентів різко знижується, що приводить до гіпокінезії, тому оцінка рівня їхньої фізичної активності є актуальною. **Мета дослідження:** дослідити та проаналізувати стан фізичного здоров'я та рівень фізичної активності студенток 1–2 курсу ЗВО. **Методи дослідження:** педагогічні методи (педагогічне спостереження), анкетування, медико-біологічні методи, метод індексів, методи математичної статистики. **Результати дослідження.** Отримані результати дозволять диференціювати навантаження для студенток з різними рівнями фізичного здоров'я, визначити вихідну точку, від якої можна підвищувати рівень фізичного здоров'я й фізичної активності.

**Ключові слова:** рівень фізичного здоров'я, рівень фізичної активності.

---

**Вступ.** Особливе занепокоєння серед учених в усьому світі викликає той факт, що найбільшою мірою негативні наслідки дефіциту фізичної активності (ФА) випробовує на собі учнівська молодь, насамперед студентство – через значне збільшення витрат часу на навчальну діяльність (Андрійчук, 2009). Реальний обсяг ФА студентів не відповідає біологічним нормам, необхідним для повноцінного розвитку молодого організму, що насамперед пояснюється збільшенням витрат часу на навчальну діяльність у період навчання у ЗВО. Недостатня ФА – гіподинамія, приводить до перебудови діяльності серцево-судинної системи, спостерігається погіршення пристосувальних механізмів апарата кровообігу до фізичного навантаження, значно знижується фізична працездатність, зростають енерговитрати. Спостерігається також атрофія м'язів, зменшення міцності кісток, погіршення діяльності основних функціональних систем організму. Змушене зменшення обсягу довільних рухів – гіпокінезії – приводить до того, що в організмі знижується мікронасосна діяльність м'язів, зменшується робота всіх ланок кровообігу, виникає комплекс різних розладів в обміні речовин, системі дихання, прискорюється процес старіння. У результаті впливу гіпокінезії скорочується обсяг м'язової маси, знижується тонус м'язів, зменшується маса й щільність кісткової тканини, знижується еластичність сухожиль і суглобних зв'язувань, погіршується координація. Різке зменшення кількості сигналів, що надходять від м'язів у центральну нервову систему, негативно позначається на діяльності центральної нервової системи й приводить до зниження розумової активності.

---

<sup>1</sup> старший викладач кафедри фізичного виховання Полтавського університету економіки і торгівлі

<sup>2</sup> кандидат наук фізичного виховання та спорту, доцент кафедри танцювальних видів спорту, гімнастики та фітнесу Харківської державної академії фізичної культури

Це свідчить, що ФА виступає як комплексний засіб фізичного, інтелектуального, морального, естетичного розвитку, а ефективність процесу пізнавальної діяльності багато в чому визначається саме її якістю й обсягом.

У теперішній час існують найбільш повні й добре науково обґрунтовані рекомендації з рівнів фізичної активності в онтогенезі, підкріплені великими перспективними дослідженнями різних груп населення, представлені в «Physical activity guidelines ...» (2008–2012), «Глобальних рекомендаціях з фізичної активності для здоров'я» (2010).

Дорослі люди 18–64 років повинні приділяти фізичній активності не менш 150 (до 300) хвилин у тиждень (2,5–5 годин) при навантаженнях помірної інтенсивності або не менш 75 (до 150) хвилин у тиждень (1,25–2,5 годин) при навантаженнях високої інтенсивності. У цей час необхідно включати силові вправи (не менш 2 раз/тижд.) у яких задіяні основні групи м'язів.

При розгляді робіт учених пострадянського простору необхідно відзначити відсутність сучасних рекомендацій з рівнів фізичної активності протягом усього періоду життя людини. Проте роботи з рекомендованими нормами фізичної активності для окремих вікових груп представлені в наукових роботах. М. Т. Кобза на основі вивчення впливу різних режимів фізичної активності студентів (17–21 рік) у рамках занять фізичним вихованням у ЗВО довів, що довгочасний адаптаційний ефект, що зберігається протягом року в показниках фізичних якостей, працездатності й функціонального стану серцево-судинної системи, формується в тих випадках, коли або збільшується до 6–8 годин на тиждень кількість звичайних, тобто із середньою інтенсивністю навантажень (максимальна ЧСС до 140–150 уд/хв), занять, або при звичайній кількості цих занять (3–4,5 год./тижд.) – 2–3 рази по 1,5 год. – збільшується інтенсивність фізичних навантажень (до максимальної ЧСС в 160–180 уд/хв). Звичайні заняття фізичним вихованням 2 по 1,5 год. тиждень середньої інтенсивності (ЧСС не більш 140–150 уд/хв), не забезпечують довгочасного адаптаційного ефекту (Долженко, 2004). Цих самих рекомендацій на основі проведених досліджень дотримується А. В. Магльований, 2009. Для досягнення безпечного рівня здоров'я студентів рекомендується обсяг фізичної активності 4–7 годин на тиждень (Агаджанян, 2005). Деякі вітчизняні фахівці рекомендують збільшити обсяг фізичної активності студентів (17–23 року) до 8–10 годин на тиждень, однак наукових досліджень для підтвердження цих норм недостатньо (Андрійчук, 2009). Таким чином, спостерігається значний розкид у рекомендаціях з рівня фізичної активності для людей віком 17–23 років серед учених пострадянського простору. Середні значення рівня фізичної активності студентської молоді коливаються в межах  $7 \pm 1$  година на тиждень, що відповідає зарубіжним нормам для вікової категорії 5–17 років і вище норми для дорослих людей 18–64 року.

Більшість дослідників сходяться на думці, що одним з найважливіших і найпоширеніших чинником, що знижують адаптаційні можливості сучасних студентів є гіпокінезія (Агаджанян, 2005), у режимі дня студентів переважають статичні компоненти діяльності (у середньому більш 80% добового часу) (Андрійчук, 2009).

Навчальне навантаження студентів у ЗВО на перших курсах дорівнює 36–40 годин на тиждень. У зв'язку з цим рівень фізичної активності у студентів може бути меншим, аніж в іншій молоді, тому оцінка рівня фізичної активності студентів є актуальною.

**Мета дослідження:** дослідити та проаналізувати стан фізичного здоров'я та рівень фізичної активності студенток 1–2 курсу ЗВО.

**Завдання дослідження:**

- оцінити рівень фізичного здоров'я студенток засобом експрес-оцінки за методикою Г. Л. Апанасенка;

- оцінити рівень фізичної активності студенток засобом міжнародного питальника IPAQ.

**Матеріали і методи дослідження:** педагогічні методи (педагогічне спостереження), анкетування, медико-біологічні методи, метод індексів, методи математичної статистики.

**Результати дослідження.** Дослідження проводились за стандартними пробами на загальноприйнятих умовах.

При використанні експрес-оцінки фізичного здоров'я, за Г. Л. Апанасенко, встановлено, що серед 41 обстежених студенток не виявлено дівчат із високим рівнем фізичного здоров'я. З обстеженого контингенту 15 (37%) дівчат мали низький рівень фізичного здоров'я, 13 (32%) – рівень фізичного здоров'я нижче середнього, 10 (24%) –

середній рівень фізичного здоров'я. Тільки 3 дівчини мали рівень фізичного здоров'я вище за середнє, що становить 7% від усіх обстежених. Аналогічні результати зазначають й інші дослідники (Агаджанян, 2005; Андрійчук, 2009; Долженко, 2004). Відомо, що існує певний зумовлений еволюцією поріг аеробного енергетичного потенціалу (ефективності функцій мітохондрій), нижче якого збільшується ризик смерті (10 MET для чоловіків і 9 MET для жінок) (Агаджанян, 2005).

Подібний поріг, але трохи вище, виявляється, якщо реєструвати той рівень енергозабезпечення, нижче якого у звичайних умовах життєдіяльності з'являються порушення у функціях організму як системи – формуються ендogenous чинники ризику й початкові форми хронічного патологічного процесу. Цей поріг енергопотенціалу називається «безпечним» рівнем соматичного здоров'я та може бути схарактеризований кількісно. Кількісна характеристика безпечного рівня здоров'я може бути подана як у прямих показниках – у MET або МСК на 1 кг маси тіла, так і в непрямих: фізичній працездатності, рівні розвитку фізичної якості загальної витривалості, рівні здоров'я (табл. 1).

До безпечного рівня здоров'я, що складався з високого й вище за середнє рівнів фізичного здоров'я, було віднесено тільки 7% студенток, інші 93% студенток перебували за межею безпечного рівня. При переході до таких рівнів здоров'я, як «середній», «нижче середнього» і «низький» (навіть без зміни умов існування) у людей можуть формуватися ендogenous чинники ризику, які приводять до виникнення й розвитку патологічного процесу й прояву його у вигляді конкретної нозологічної форми (Новицкая, 2015).

Таблиця 1

**Кількісна характеристика безпечного рівня фізичного здоров'я**

Показники				
Стать	МПК, мол/хв/кг	Досягнута потужність велоергометричного навантаження, Вт/кг	Час подолання дистанції	Рівень здоров'я
Чоловіки	40	3	3 км –13 хв 30 з	Межа III–IV рівнів (> 11 б.)
Жінки	33	2	2 км –10 хв 30 з	

При вивченні індексів, за методикою експрес-оцінки рівня фізичного здоров'я, за Г. Апанасенко, можна дійти висновку про наявність «слабких місць» в організмі. Середні значення індексів наведено в табл. 2.

Таблиця 2

**Показники фізичного здоров'я студенток 1–2 курсу (n=41)**

Показники	$X \pm m$
Індекс маси тіла, кг/м	20,9 ± 0,3
Життєвий індекс, мл/кг	55,6 ± 1,1
Силовий індекс, %	28,2 ± 1,1
Індекс Робінсона, ум. од.	86,6 ± 3,2
Час відновлення ЧСС під час проби Мартіне-Кушелєвського, с	95,6 ± 5,1

Як бачимо, середні значення індексу маси тіла згідно з класифікацією ВООЗ перебувають у межах норми (див. табл. 3.).

Таблиця 3

**Класифікація значень індексу маси тіла**

Класифікація	Значення індексу маси тіла, кг/м
Дефіцит маси	<18.50
Виразений дефіцит маси	<15.99
Помірний дефіцит маси	16.00 – 16.99
Невеликий дефіцит маси	17.00 – 18.49
<b>Норма</b>	<b>18.50 – 24.99</b>



Надлишкова маса	>25.00
Передожиріння	25.00–29.99
Ожиріння	>30.00
Ожиріння I ступеня	30.00 – 34.99
Ожиріння II ступеня	35.00 – 39.99
Ожиріння III ступеня	>40.00

Проте при розгляді індивідуальних значень індексу маси тіла спостерігали невеликий дефіцит маси тіла у 5%, передожиріння у 2%, нормальну вагу тіла – у 93% дівчат.

Життєвий індекс є важливим критерієм резерву функцій зовнішнього дихання і визначається відношенням показника життєвої ємкості легень (ЖЄЛ) до маси тіла. Середнє значення життєвого індексу перебуває в межах вікової норми (Андрійчук, 2009), але у 5 студенток (11%) із загальної кількості обстежених цей показник менше норми, що може свідчити про недостатню життєву ємність легенів, або про надлишок маси тіла.

Дослідження силового індексу (відношення динамометрії сильнішої руки до маси тіла) виявило, що середнє значення розвитку м'язової сили у дівчат відповідає дуже низькому рівню. Можна сказати, що характеристики силових можливостей дівчат погані, це може свідчити про те, що на етапі фізичного виховання в середній школі не приділялось належної уваги розвитку силових здібностей дівчат.

Індекс Робінсона («подвійного добутку» у спокої) є показником резерву й економічності діяльності серцево-судинної системи. Середнє значення індексу Робінсона склало у дівчат  $86,6 \pm 3,2$  ум.од., що вказує на середній рівень цього показника.

Близько 30% обстежуваних студенток мають понижений рівень функціональних можливостей серцево-судинної системи – час відновлення після навантаження більший за 1,5 хвилини.

Оцінка рівня ФА дівчат 1–2 курсу ЗВО проводилася на основі міжнародного питальника IPAQ. Обробка даних передбачала обчислення рівня енергоспоживання під час фізичної роботи, тобто величини MET (metabolic equivalent of task). 1 MET – це використання 3,5 мл кисню на 1 кг ваги за 1 хв, що аналогічно використанню 1 ккал на 1 кг за 1 ч. MET – метаболічний еквівалент, який виражає відношення між споживанням енергії у процесі фізичної активності й споживанням енергії у спокої. Значення 3,3 MET відповідає «низькому», 4,0 MET – «середньому» і 8,0 MET – «високому» рівням фізичної активності, відповідно. Кінцеві результати подавали у MET\*хв/тиждень.

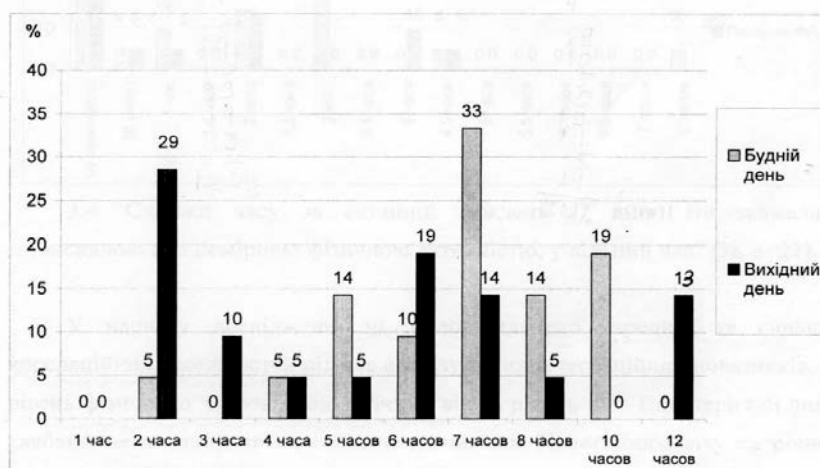
За «високий» рівень фізичної активності ухвалювався рівень, що відповідає одному із двох критеріїв: три або більш днів на тиждень інтенсивної діяльності з енергетичними витратами 1500 MET\*хв/тиждень; сім або більш днів на тиждень помірної або інтенсивної діяльності з комбінацією ходьби, з енергетичними витратами не менш 3000 MET\*хв/тиждень.

За «помірний» рівень фізичної активності ухвалювався рівень, що відповідає одному із трьох критеріїв: три або більш днів на тиждень енергійної фізичної діяльності, принаймні 20 хвилин у день; п'ять або більш днів у тиждень помірної фізичної активності /або ходьби протягом принаймні 30 хвилин у день; п'ять або більш днів на тиждень фізичної активності з комбінацією ходьби від помірної до інтенсивної діяльності з енергетичними витратами не менш 600 MET\*хв/тиждень.

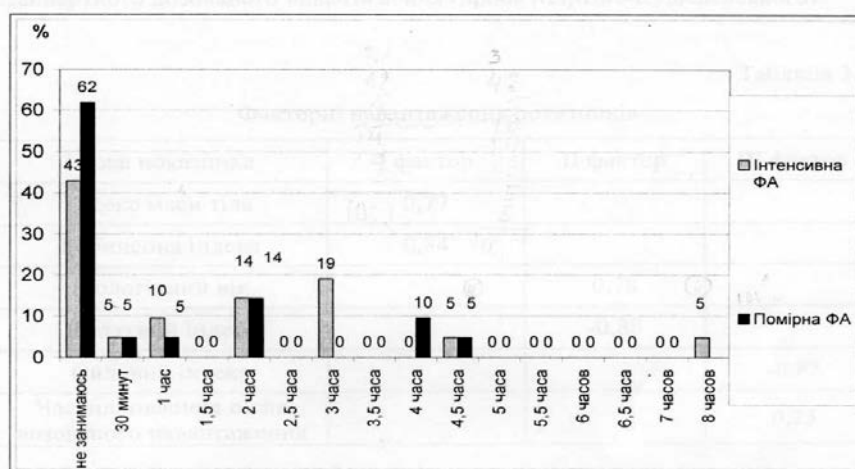
За «низький» рівень фізичної активності ухвалювався рівень нижче зазначених вище критеріїв. Крім того проводився аналіз окремих аспектів фізичної активності. Наприклад, результати відповіді респондентів на запитання «Скільки часу за останній тиждень Ви проводите, сидячи у буденний чи вихідний день?» представлено на рисунку 1.

Відповіді на запитання «Скільки часу за останній тиждень (7 днів) Ви займалися інтенсивною або помірною фізичною активністю, у вільний час?»

При розрахунку відсотку респондентів, які мали високу чи помірну фізичну активність протягом тижня, отримали дані про те, що 14,3% дівчат мали високу ФА, 23,8% дівчат мали помірну ФА та 62% дівчат мали низьку ФА. Ці результати узгоджуються з результатами інших авторів.



**Рис. 1. Скільки часу за останній тиждень (7 днів) Ви проводите сидячи у буденний та вихідний день? (% , n=21).**



**Рис. 2. Скільки часу за останній тиждень (7 днів) Ви займалися інтенсивною або помірною фізичною активністю, у вільний час? (% , n=21).**

У дослідженні не було виявлено середніх та сильних кореляційних залежностей під час аналізу таких інтеграційних показників, як рівень фізичного здоров'я, біологічний вік та рівень ФА. Спостерігали лише слабкий негативний зв'язок між показниками біологічного віку та рівнем ФА, тобто з підвищенням рухової активності зменшується біологічний вік студента.

Факторний аналіз дозволив встановити структуру інтегральних показників рівня фізичного здоров'я у студенток 1–2 курсів (табл. 4). Було виявлено три основних чинники, вклад яких у загальну дисперсію вибірки склав 69,3%. У перший чинник (відсоток від загальної дисперсії дорівнює 27,6%) увійшли індекси маси тіла та Робінсона. До другого чиннику (21,2%) увійшли показники біологічного віку студентів та життєвого індексу. До третього чинника (20,5%>) увійшли показники силового індексу та часу відновлення після стандартного дозованого навантаження (проба Мартіне-Кушелєвського).

**Таблиця 4**

**Розподіл вмісту чинників у загальній дисперсії показників.  
Факторні навантаження показників**

Назва показника	I чинник	II чинник	III чинник
Індекс маси тіла	0,77		
Робінсона індекс	0,84		
Біологічний вік		0,78	
Життєвий індекс		-0,88	
Силовий індекс			-0,82
Час відновлення після дозованого навантаження			0,75

**Висновки.** Результати дослідження дають можливість скласти уявлення про рівень фізичного здоров'я та фізичної активності студенток.

Отримані результати дозволяють диференціювати навантаження для студенток з різними рівнями фізичного здоров'я, визначити вихідну точку, від якої варто рухатися у бік підвищення рівня фізичного здоров'я й фізичної активності. Знання вихідного рівня фізичного здоров'я й вихідного рівня фізичної активності за законом зворотного зв'язку допоможе сформувати більш надійну функціональну систему для свідомої участі індивіда в зміцненні свого здоров'я.

### **Література**

Агаджанян Н. А., Рушенкова И. В., Ермакова Н. В. Особенности адаптации сердечно-сосудистой системы юношеского организма. *Физиология человека*. 1997. Т.23. № 1–2. С. 93–97.

Ажиппо А. Ю., Артемьева Г.П. и др. Проблемы оздоровительной физической культуры на данном этапе преобразования системы физического воспитания. *Слобожанський науково-спортивний вісник: науково-теоретичний журнал*. 2016. №1 (51). С. 7–14.

Андрійчук Ю. М., Косинский Е. О. Самоконтроль рівня соматичного здоров'я в системі рейтингового оцінювання студентів з дисципліни «Фізичне виховання». *Слобожанський науково-спортивний вісник*. 2009. С. 154–157.

Долженко Л. П. Захворюваність і рухова активність студентів з різним рівнем соматичного здоров'я. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*. 2004. №1. С. 21–24.

Иванов И. В. Показатели специальной физической подготовленности спортсменок 15–18 лет в черлидинге. *Слобожанський науково-спортивний вісник: [наук.-теор. журн.]*. Харків: 2013. №5 (38). С.104–107.

Новицька Н. А. Вплив процесу фізичного виховання на фізичний розвиток, функціональний стан студенток 1–4 курсів спеціалізації фітнес. *INTERNATIONAL ACADEMY JOURNAL Web of Scholar: науковий журнал*. 2018. №12 (30). С.48 –52.

Новицкая Н. А. Организация занятий физическим воспитанием студентов высших учебных заведений с учетом их интересов и индивидуального физического развития. *Слобожанський науково-спортивний вісник: науково-теоретичний журнал*. 2015. №6 (50). С. 111–116.

Новицкая Н. А. Проблемы организации физического воспитания в высших учебных заведениях на современном этапе его реформирования. *Науковий часопис НПУ ім. Драгоманова: науковий журнал*. 2019. №1 (107). С.51 –56.

Allison D. B., Zannolli R., Narayan K. M. The direct health care costs of obesity in the United States. *Am J. Public Health*. 1999. Vol. 89 (8). P. 1194–1199.

Determining the amount of physical activity needed for long-term weight control / L. T. Wier, G. W. Ayers, A. S. Jackson [et al.] // *International Journal of Obesity 2001*. Vol. 25, N 5. P. 613–621.

Behnke A. R. & Feen B. G. & Welham W. C. The specific gravity of healthy men. Body weight divided by volume as an index of obesity. *Obes. Res*. 1995. Vol. 3. P. 295–300.

Druz V. A. & Iermakov S. S. & Nosko M. O. & Shesterova L. Ye. & Novitskaya N. A. The problems of students' physical training individualization. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: науковий журнал*, 2017. 2. С. 51–59.

## The level of physical health and the level of physical activity demonstrated by the second-year female students of higher education institutions

**Novitska Natalia<sup>3</sup>**

Poltava University of Economics and Trade, Poltava, Ukraine

**Ivanov Ivan<sup>4</sup>**

Kharkiv State Academy of Physical Culture, Kharkiv, Ukraine

**Relevance of the research:** *The academic load of the first- and second-year students of higher education institutions accounts for 34–40 hours per week. Static activity components prevail in students' working days. In this regard, the level of students' physical activity is drastically decreasing, which leads to hypokinesia, so the assessment of their physical activity appears to be relevant. The purpose of the research: to study and analyze the state of physical health and the level of physical activity demonstrated by the second-year female students of higher education institutions. Research methods: pedagogical methods (pedagogical observation), questionnaires, medical and biological methods, index method, methods of mathematical statistics. The obtained results will allow us to differentiate the academic load for female students demonstrating different levels of physical health, to determine the starting point from which it is worthwhile moving towards raising the level of their physical health and physical activity.*

**Keywords:** *level of physical health, level of physical activity.*

### References

Agadzhanian, N.A. & Rushenkova, I.V. & Ermakova, N.V. (1997). Osobennosti adaptatsii serdechno-sosudistoy sistemy yunosheskogo organizma [Features of the adaptation of the cardiovascular system of the youthful organism]. *Fiziologiya cheloveka – Human Physiology*, (Vol. 23), 1–2, (pp. 93–97) [in Ukrainian].

Allison, D. B., Zannolli, R., Narayan, K. M. (1999). «The direct health care costs of obesity in the United States», *Am J. Public Health*, Vol. 89 (8), pp. 1194–1199 [in English].

Andriychuk, Yu.M. & Kosinsky, E.O. (2009). Samokontrol rivnya somatichnoho zdorovya v systemi reytnhovoho otsinyuvannya studentiv z dystsypliny «Fizychno vykhovannya» [Self-control of the somatic health health in the rating system of students in the discipline «Physical learning»]. *Slobozhanskyi nauko-sportyvnyy visnyk – Slobozhansky Science and Sports Bulletin*, 154–157 [in Ukrainian].

Azhippo, A.Yu. & Artemyeva, G.P. & Buren, K.V. & Dorofeev, T.I. & Friend, V.A. & Zhernovnikova, Ya.V. et al. (2016). Problemy ozdorovitel'noy fizicheskoy kul'tury na dannom etape preobrazovaniya sistemy fizicheskogo vospitaniya [Problems of improving physical culture at this stage of the transformation of the system of physical education]. *Slobozhanskyi nauko-sportyvnyy visnyk – Slobozhansky Science and Sports Bulletin*, 1 (51), 7-14 [in Ukrainian].

Behnke, A. R., Feen, B. G., Welham, W. C. (1995), «The specific gravity of healthy men. Body weight divided by volume as an index of obesity», *Obes. Res.*, Vol. 3, pp. 295–300 [in English].

Dolzhenko, L.P. (2004). Zakhvoryuvannist' i rukhova aktyvnist' studentiv z riznyym rivnem somatichnoho zdorov'ya [Responsibility and Ruch's Activeness of Students with a Healthy Life in Somatic Health]. *Teoriya i metodyka fizychnoho vykhovannya i sportu – Theory and methods of physical training and sports*, 1, 21–24 [in Ukrainian].

Druz, V.A. & Iermakov, S.S. & Nosko, M.O. & Shesterova, L.Ye. & Novitskaya, N.A. (2017). The problems of students' physical training individualization. *Pedahohika, psykholohiya ta*

<sup>3</sup> Senior Lecturer at the Department of Physical Education at the Poltava University of Economics and Trade

<sup>4</sup> Ph.D. in Physical Education and Sports, Associate Professor of the Department of Dance Sports, Gymnastics and Fitness at Kharkiv State Academy of Physical Culture

*medyko-biologichni problemy fizychnoho vykhovannya i sportu [Pedagogy, psychology and medical and biological problems of physical education and sports]*, Vol. 2, pp. 51–59 [in Ukrainian].

Ivanov, I.V. (2013). Pokazateli spetsial'noy fizicheskoy podgotovlennosti sportsmenok 15–18 let v cherlidinge [Indicators of special physical fitness athletes aged 15–18 in cheerleading], *Slobozhans'kyi naukovy-sportyvnyy visnyk – Slobozhansky Science and Sports Bulletin*, 5 (38), (104–107). Kharkiv [in Ukrainian].

Novitskaya, N.A. (2015). Organizatsiya zanyatiy fizicheskim vospitaniyem studentov vysshikh uchebnykh zavedeniy s uchetom ikh interesov i individual'nogo fizicheskogo razvitiya [Organization of physical education classes for students of higher educational institutions taking into account their interests and individual physical development]. *Slobozhans'kyi naukovy-sportyvnyy visnyk – Slobozhansky Science and Sports Bulletin*, 6 (50), 111–116 [in Ukrainian].

Novitskaya, N.A. (2019). Problemy organizatsii fizicheskogo vospitaniya v vysshikh uchebnykh zavedeniyakh na sovremennom etape yego reformirovaniya [Problems of organization of physical education in higher educational institutions at the present stage of its reformation]. *Naukovyy chasopys NPU im. Drahomanova: naukovyy zhurnal – Scientific Journal of the National Academy of Sciences of Ukraine. Drahomanov*, 1 (107), 51–56 [in Ukrainian].

Novitskaya, N.A. (2018). Vplyv protsesu fizychnoho vykhovannya na fizychnyy rozvytok, funktsional'nyy stan studentok 1–4 kursiv spetsializatsiyi fitnes [Influence of physical education process on physical development, functional state of students 1–4 years of specialization fitness]. *INTERNATIONAL ACADEMY JOURNAL Web of Scholar: Scientific Journal*, 12 (30), 48–52 [in Poland].

Wier, L.T. & Ayers, G.W. & Jackson, A.S. (2001), «Determining the amount of physical activity needed for long-term weight control», *International Journal of Obesity*, 25, no. 5, 613–621 [in English].

Accepted: February 27, 2019



УДК 316.6:373.66

DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2019-1-5>

## Комунікативно-мовленнєва компетентність як складник процесу професійної підготовки майбутніх соціальних працівників

*Березовська Людмила Іванівна<sup>1</sup>*

Прикарпатський національний університет імені В. Стефаника, Івано-Франківськ, Україна  
E-mail: [lydunya@gmail.com](mailto:lydunya@gmail.com)

---

*У статті здійснено аналіз наукових підходів щодо розуміння важливості комунікативно-мовленнєвої компетентності у підготовці соціальних працівників у закладах вищої освіти. Висвітлено важливі складники комунікативно-мовленнєвої компетентності, зокрема, поняття: «комунікація», «спілкування», «компетенція», «компетентність», «комунікативно-мовленнєва компетентність, обґрунтовано їх взаємозв'язок у процесі комунікативної діяльності. Розглянуто поняття «компетенція», «компетентність», «мовленнєво-комунікативна компетентність», розкрито шляхи їх формування.*

*Ключові слова:* комунікація, спілкування, компетенція, компетентність, комунікативно-мовленнєва компетентність.

---

**Вступ.** В умовах стрімких соціально-економічних змін, модернізація вищої освіти в Україні, її гуманістична спрямованість вимагає підготовки компетентного фахівця, здатного здійснювати професійну діяльність в умовах інноваційного розвитку суспільства, яке підвищує вимоги до соціально-професійного розвитку особистості, її вміння осмислювати сутність соціальних процесів, вибудовувати стратегії взаємодії з людьми, обирати способи досягнення цілей, прогнозувати наслідки власної діяльності тобто бути готовими до виконання складних професійних завдань у процесі комунікативної взаємодії з різними групами клієнтів. Зважаючи на це, пріоритетним завданням сучасної педагогічної освіти України є всебічна підготовка майбутніх соціальних працівників до практичної діяльності, що передусім полягає у формуванні їхньої комунікативно-мовленнєвої компетентності. Адже від уміння налагоджувати ефективну комунікативну взаємодію з клієнтами залежить успіх професійної діяльності соціального працівника.

Аналізуючи сучасну теорію і практику мовленнєвої підготовки студентів у закладах вищої освіти (далі ЗВО), можна стверджувати, що проблемі комунікативно-мовленнєвої підготовки приділяли увагу А. Богуш, А. Капська, О. Карпенко, Т. Ладиженська, Р. Мартинова, Л. Мацько, А. Михальська, О. Мурашов, Г. Сагач, Л. Скуратівський та ін. Окремим аспектам проблеми формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників присвячено наукові дослідження Д. Годлевської, О. Канюк, М. Лаптевої.

Незважаючи на наявність численних досліджень, присвячених комунікативній компетентності, вважаємо, що це поняття як педагогічна категорія розкрито недостатньо, оскільки здебільшого воно розглядається як складник професійної компетентності вчителя.

**Мета та завдання дослідження.** Метою статті є обґрунтування актуальності комунікативно-мовленнєвої компетентності як складника процесу професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у ЗВО.

**Результати дослідження.** Теоретичний аналіз літератури засвідчив, що визначення комунікативно-мовленнєвої компетентності неможливе без висвітлення дефініцій «комунікація», «спілкування», «компетенція», «компетентність», «комунікативно-мовленнєва компетентність», обґрунтування їх взаємозв'язку в процесі комунікативної діяльності.

---

<sup>1</sup> кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Прикарпатського національного університету імені В. Стефаника

Термін «комунікація» (англ. – communication) походить від латинського communicatio – єдність, передання, з'єднання, повідомлення, що поєднується з дієсловом communico – роблю спільним, повідомляю, з'єдную, та є похідним від communis (лат.) – спільний (Гончаренко, 1997: 19).

У словникових джерелах зазначено, що комунікація – це «обмін інформацією, підтримання взаємних стосунків» (Бусел, 2005: 516); «риса особистості, її здатність до спілкування з іншими людьми, товариськість, що формується в процесі життя й діяльності людини в соціальній групі» (Гончаренко, 1997: 174).

В. Кодухов стверджує, що спілкування або комунікація – це передання повідомлення з певною метою від однієї людини до іншої, результат комунікативної діяльності двох або кількох людей у певній ситуації за наявності спільного засобу спілкування (Кодухов, 1987: 286).

Вітчизняний мовознавець Ф. Бацевич визначає комунікацію як спілкування особистостей за мовними і паралінгвістичними засобами із метою передавання інформації. На думку А. Петровського «ототожнення понять спілкування та комунікація є помилковим, оскільки, під час комунікативного процесу важливим є не тільки обмін інформацією, а й наміри його учасників вплинути один на одного, на поведінку іншої людини».

Польський комуніколог Т. Гобан-Клас наводить сім типових визначень цього феномена:

- комунікація як трансмісія (трансляція, передання) інформації, ідей, емоцій, умінь;
- комунікація як розуміння інших, коли ми й самі прагнемо, щоб нас зрозуміли (комунікація як порозуміння);
- комунікація як вплив за допомогою знаків і символів на людей;
- комунікація як об'єднання (творення спільноти) засобами мови чи знаків;
- комунікація як взаємодія за допомогою символів;
- комунікація як обмін значеннями між людьми, які мають спільне у сприйманні, прагненнях і позиціях;
- комунікація як складник суспільного процесу, який відображає групові норми, здійснює громадський контроль, розподіляє ролі, досягає координації зусиль (Гобан-Клас, 1999: 42–43).

Таким чином, дефініції «спілкування» і «комунікація» є складниками єдиного процесу комунікативної діяльності, оскільки охоплюють як обмін інформацією між індивідами, так і міжособистісну взаємодію, та передбачають активність суб'єкта пізнання, що є ознакою діяльності, у тому числі, комунікативної. Вміння спілкуватись є основною комунікативної компетентності. Знання спільних рис і відмінностей між процесами спілкування й комунікації необхідне для здійснення ефективної комунікативної діяльності, оскільки робота з різними категоріями клієнтів вимагає від майбутнього соціального працівника діяти як з позиції суб'єкта, так і об'єкта діяльності, бути учасником інформаційного процесу та партнером по спілкуванню.

У контексті нашого дослідження цінним є розмежування понять «компетенція» та «компетентність».

У сучасному словнику іншомовних слів зазначено, що «компетенція» – походить від латинського competentia та (compete), що в перекладі означає досягати, відповідати, прагнути. «Компетенція» – це коло повноважень якогось органу чи посадової особи; проблема про яку в кого-небудь багато інформації, що дає йому змогу фахово її розглядати.

В. Краєвський вважає, що компетенція – це низка питань, з якими добре обізнана людина і має певний практичний досвід, а компетентність – це поєднання відповідних знань та здібностей у певній галузі, що дають змогу доходити обґрунтованих висновків про цю галузь та вільно і активно здійснювати у ній діяльність (Краєвський, 2003: 5).

Поняття «компетентність» у словникових джерелах тлумачиться як: «поінформованість, обізнаність, авторитетність; добра обізнаність із чим-небудь та коло повноважень якої-небудь організації, установи, або особи» (Бусел, 2005: 560).

Компетентність, за визначенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти, – це спроможність кваліфіковано виконувати завдання або роботу. При цьому поняття компетентності передбачає знання, вміння та навички і ставлення, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності.

І. Бех поняття «компетентність» розуміє як досвідченість суб'єкта в певній галузі, а не як обізнаність, поінформованість суб'єкта в певній галузі. Учений наголошує на тому, що «компетентність супроводжується мотивом, що ґрунтується на прагненні до самоствердження, переживанні почуття гідності та широкими соціальними мотивами; компетентність вищого рівня безпосередньо залежить від якості навчальних здобутків, які мають перетворитися на систему компетентностей суб'єкта. Лише власні наукові (теоретичні) надбання мають достатній потенціал для такої компетентності» (Бех, 2004: 26–27).

За А. Богуш, компетентність – це комплексна характеристика особистості, яка вбирає в себе результати попереднього психічного розвитку: знання, вміння, навички, креативність (здатність творчо вирішувати завдання: складати творчі розповіді, малюнки і конструкції за задумом), ініціативність, самостійність, самооцінку, самоконтроль (Богуш, 2007: 161).

Узагальнюючи зазначені підходи щодо тлумачення понять «компетенція» та «компетентність» можна констатувати, що компетентність стосується особистості людини, вона характеризує її особистісні, професійні, комунікативні вміння як фахівця, а компетенція – стосується роботи, й характеризує сферу професійної діяльності, у якій працівник є компетентним.

На нашу думку, «компетентність» – це досконале виконання певної дії у професійній діяльності, що ґрунтується на знаннях, практичних уміннях та навичках. Це більш ширше поняття, складниками якого може бути сукупність певних компетенцій.

Комунікативна компетентність (від лат. *communico* – роблю загальним, зв'язую, спілкуюся і *competens* (*competentis*) – здатний) означає сукупність знань про норми і правила ведення природної комунікації – діалогу, суперечки, перемови тощо.

Уведення у науковий обіг поняття комунікативна компетенція змінило погляди на навчання мови. Так, О. Леонт'єв, обґрунтовуючи ідею комунікативності, зазначав, що вона передбачає не стільки обов'язкове спілкування в процесі навчання, скільки більш загальну вимогу щодо природності діяльності учнів на всіх етапах її формування, підкреслюючи, що природною є будь-яка мотивована діяльність (Леонт'єв, 2003).

У науковій літературі зустрічаємо доволі різний перелік мовленнєвих умінь, який варіюється з огляду на комунікативно-мовленнєві вимоги до майбутньої професії. Оскільки професія соціального працівника належить до типу професій «людина – людина», то провідною її особливістю є домінування комунікативності. Професія вимагає від соціального працівника практичних знань і вмінь адекватно і доречно користуватись мовою у різних сферах суспільного життя, використовуючи як вербальні, так і невербальні засоби комунікації. Крім того, успішна мовленнєва комунікація залежить й від особистісних якостей мовця: здібностей до мовленнєво-комунікативної діяльності, ступеня оволодіння мовленнєво-комунікативними навички і вміннями, наявності мовного чуття, словесної пам'яті тощо.

В основі формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників лежить процес спілкування – один із важливих інструментів їхньої професійної діяльності. До комплексу комунікативних знань та вмінь, що складають комунікативну компетентність фахівця, дослідники відносять: уміння орієнтуватися в комунікативній ситуації, говорити, слухати, розуміти співрозмовника, встановлювати зворотний зв'язок, долати комунікативні бар'єри. Орієнтування в комунікативній ситуації включає: орієнтування в емоційному стані співрозмовника, у просторових і часових умовах спілкування, створення ситуації взаємодії з конкретними партнерами, розуміння і врахування актуальних соціальних взаємовідносин з ними, знаходження тем для спілкування в кожному конкретному випадку. Більше того, ефективність як ділового, так і особистісного спілкування визначається комунікативною компетентністю усіх учасників спілкування. Комунікативна компетентність – це не лише наявність знань, умінь та навичок, а й готовність їх адекватного та ефективного використання у безпосередній професійній діяльності. Комунікативна компетентність носить нормативний характер, включає в себе норми та правила комунікативної поведінки у суспільстві, є особистісною характеристикою майбутнього фахівця, у якій відображається і спрямованість студента на виконання майбутніх професійних завдань і його ставлення до обраної професії, до самого себе і типу взаємодії з іншими людьми.



Під сформованістю комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників розуміємо складне, інтегроване поняття, що включає фахові знання; високу загальну культуру фахівця; сформовані професійні компетентності (у тому числі, мовленнєва компетентність, що забезпечує ефективне спілкування та взаємодію).

Формуючи комунікативно-мовленнєву компетентність у майбутніх соціальних працівників, викладачам слід урахувувати не лише загальні комунікативні вміння, якими володіє будь-яка людина незалежно від її професії, а безпосередньо специфіку її професійної діяльності. Зокрема, до уваги слід брати мету, зміст спілкування та стосунки між учасниками цього процесу. Професійна діяльність соціального працівника передбачає роботу з різними категоріями клієнтів (діти-сироти, діти, які залишилися без опіки батьків, сім'ї з групи ризику, люди із функціональними обмеженнями, сім'ї, які потрапили у складну життєву ситуацію, люди похилого віку тощо). Тому для здійснення успішної професійної діяльності майбутній соціальний працівник повинен володіти такими комунікативними вміннями: вступати в контакти з різними категоріями клієнтів; установлювати професійні взаємини; здійснювати індивідуальний підхід до людей, враховуючи їхні індивідуальні психологічні особливості; співпрацювати, вступати у ділові стосунки; створювати атмосферу комфортності, доброзичливості; викликати довіру в клієнтів, сприяти у вирішенні їхніх проблем; дотримуватися конфіденційності та етичних принципів.

Багато непорозумінь, які виникають як в особистій, так і в професійній діяльності пов'язані з невмінням спілкуватися та налагоджувати контакти, слухати і чути одне одного, що є свідченням низького рівня сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності.

Змушені визнати, що в ЗВО мало уваги приділяється практичним навичкам спілкування, тому в навчальні плани підготовки фахівців, діяльність яких побудована на взаємодії між людьми, слід включати не лише курс української мови (за професійним спрямуванням), а й основи теорії і практики мовленнєвої комунікації, технології професійної комунікації, основи красномовства тощо.

Комунікативно-мовленнєва компетентність є невід'ємним складником професійної компетентності соціального працівника. Шляхи її формування вбачаємо у викладанні спеціальних навчальних курсів, тренінгів на зразок: «Культура професійного мовлення», «Технології професійної комунікації», «Основи красномовства»; оволодінні різноманітними стратегіями і тактиками ефективної комунікації; розвитку умінь і навичок переконливо викладати свої думки, дискутувати, застосовувати діалогічні та монологічні форми мовленнєвої діяльності.

**Висновки.** Працюючи з різними категоріями клієнтів, соціальний працівник повинен враховувати потребу різнопланового спілкування, ефективність та результативність якого значною мірою залежить від його мовленнєво-комунікативної компетентності.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробці критеріїв та показників для визначення сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників.

### **Література**

- Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці. *Педагогіка і психологія*. 2004. № 4 (45). С. 26–27.
- Богуш А. М. Компетентнісний підхід до мовленнєвого розвитку дошкільників. *Педагогічна і психологічна науки в Україні*. К. 2007. Том 2. С. 161.
- Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Київ, Ірпінь: Перун, 2005. 1728 с.
- Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
- Кодухов В. И. Введение в языкознание. М.: Просвещение, 1987.
- Косенко Ю. В. Основи теорії мовної комунікації. Суми: 2011.
- Краевский В. В., Хуторский А. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандарта. *Педагогіка*. 2003. №3. С. 3.
- Леонтьев А. А. Основы психолінгвистики. М.: Смысл, 2003. 287 с.
- Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Психология. Словарь. М.: Политиздат, 1990. 494 с.
- Goban-Klas T. Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy pracy radia telewizji i internetu. Warszawa, Krakow: Wydawnictwo naukowe PWN, 1999. S. 42–43.

## Коммуникативно-речевая компетентность как составляющая процесса профессиональной подготовки будущих социальных работников

**Березовская Людмила Ивановна<sup>2</sup>**

Прикарпатский национальный университет имени В. Стефаника, Ивано-Франковск, Украина

*В статье анализируются научные подходы к пониманию коммуникативно-речевой компетентности как составляющей процесса профессиональной подготовки будущих социальных работников. Освещены важные составляющие коммуникативно-речевой компетентности, в частности, понятие «коммуникация», «общение», «компетенция», «компетентность», «коммуникативно-речевая компетентность», обосновано их взаимосвязь в процессе коммуникативной деятельности.*

*Умение общаться является основной составляющей коммуникативной компетентности. Знание общих черт и различий между процессами общения и коммуникации необходимы для осуществления эффективной коммуникативной деятельности, поскольку работа с различными категориями клиентов требует от будущего социального работника действовать как с позиции субъекта, так и объекта деятельности, быть участником информационного процесса и партнером по общению.*

*В основе формирования коммуникативно-речевой компетентности социальных работников лежит процесс общения – один из важных инструментов их профессиональной деятельности. В комплекс коммуникативных знаний и умений, составляющих коммуникативную компетентность специалиста, ученые относят: умение ориентироваться в коммуникативной ситуации, говорить, слушать, понимать собеседника, устанавливать обратную связь, преодолевать коммуникативные барьеры.*

*В статье, автор приводит свое определение понятия коммуникативно-речевая компетентность будущих социальных работников; указывает на то, что это сложное, интегрированное понятие, включающее профессиональные знания; высокую общую культуру специалиста; имеющиеся профессиональные компетентности (в том числе речевая компетентность, что обеспечивает эффективное общение и взаимодействие).*

*Формируя коммуникативно-речевую компетентность у будущих социальных работников преподавателям следует учитывать не только общие коммуникативные умения, которыми обладает любой человек независимо от его профессии, а непосредственно специфику ее профессиональной деятельности. В частности, во внимание следует принимать цель, содержание общения и отношения между участниками этого процесса.*

*Коммуникативно-речевая компетентность является неотъемлемой составляющей профессиональной компетентности социального работника. Пути ее формирования видим в преподавании специальных учебных курсов, тренингов вроде: «Культура профессиональной речи», «Технологии профессиональной коммуникации», «Основы красноречия»; формирование у студентов коммуникативно-речевых умений, овладение различными стратегиями и тактиками эффективной коммуникации; развитие умений и навыков убедительно излагать свои мысли, дискутировать, применять диалогические и монологические формы речевой деятельности. Практическая деятельность социального работника требует разнопланового общения, эффективность и результативность которого в значительной степени зависит от его речевой коммуникативной компетентности.*

**Ключевые слова:** коммуникация, общение, компетенция, компетентность, коммуникативно-речевая компетентность.

<sup>2</sup> кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы Прикарпатского национального университета имени В. Стефаника

## Communicative-speaking competence as a component of the process of training future social workers

**Berezovska Liudmyla<sup>3</sup>**

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University Ivano-Frankivsk, Ukraine

---

Some scientific approaches of understanding the importance of the communicative-speaking competence while training social workers in institutions of higher education are analyzed. The important components of the communicative-speaking competence, in particular, are highlighted: the concept of «communication», «competency», «competence», «communicative-speaking competence», their interrelation in the process of communicative activity is substantiated.

The process of communication forms the basis for the formation of social workers' communicative-speaking competence as one of the important tools in their professional activity. To the complex of communicative knowledge and skills that make up the specialist's communicative competence, researchers include: the ability to navigate in the communicative situation, the ability to speak, to listen to, to understand an interlocutor, to establish a feedback, to overcome communicative barriers.

In the article, the author gives her own definition of the concept «future social workers' communicative-speaking competence». The researcher interprets it as a complex, integrated concept that includes professional knowledge; high general culture of a specialist; developed professional competences (including the speaking competence which provides effective communication and interaction).

While developing future social workers' communicative-speaking competence, teachers should take into account general communicative skills any person has regardless of his / her profession alongside with the specificity of his / her professional activities. In particular, the communication goal and content as well as relationship between interlocutors are to be taken into account.

Communicative-speaking competence is an integral part of the social worker's professional competence. The ways which facilitate its formation are seen in the teaching of special training courses such as «Culture of professional speech», «Technologies of professional communication».

When working with different categories of clients, a social worker must take into account the need for diverse communication, the effectiveness and productiveness of which largely depends on his / her communicative speaking competence.

**Keywords:** communication, competency, competence, communicative-speaking competence.

---

### References

Bekh, I.D. (2004). Teoretyko-prykladnyi sens kompetentnisnoho pidkhodu v pedahohitsi [Theoretical and applied sense of competence approach in pedagogy]. *Pedahohika i psykholohiia. – Pedagogy and psychology*, 4 (45), 26–27 [in Ukrainian].

Bohush, A.M. (2007). Kompetentnisnyi pidkhid do movlennievoho rozvytku doshkilnykiv [Competency-based approach to speech development of preschool children]. *Pedahohichna i psykholohichna nauky v Ukraini. Vols. 2*. Kyiv, 2007. [in Ukrainian].

Busel, V.T. (2005). *Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [Great explanatory dictionary of modern Ukrainian language]*. Kyiv, Irpin: Perun [in Ukrainian].

Honcharenko, S.U. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]*. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

Koduhov, V.I. (1987). *Vvedenie v jazykoznanie [Introduction to linguistics]*. Moscow: Prosveshhenie [in Russian].

---

<sup>3</sup> Ph.D. in Pedagogic Sciences, Associate Professor at the Faculty of Social Pedagogy and Social Work at Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

Kosenko, Yu.V. (2011). *Osnovy teorii movnoi komunikatsii [Fundamentals of the theory of linguistic communication]*. Sumy [in Ukrainian].

Kraevskij, V.V. & Hutorskoj, A.V. (2003). Predmetnoe i obshhepredmetnoe v obrazovatel'nyh standartah [Subject and general subject in educational standards]. *Pedagogika*, 3, 3 [in Russian].

Leont'ev, A.A. (2003). *Osnovy psiholingvistiki [Foundations of psycholinguistics]*. Moscow: Smysl [in Russian].

Petrovskij, A.V. & Jaroshevskij, M.G. (1990). *Psihologija. Slovar [Psychological dictionary]*. Moscow: Politizdat [in Russian].

Goban-Klas, T. (1990) *Media i komunikovanie masove. Teorie i analizi pracy radia televiziji i internetu*. Warszawa, Krakow: Wydawnictwo naukowe PWN. [in English].

Accepted: March 1, 2019



## Формування ключових компетентностей учнів на уроках фізики за задачним підходом

**Каплун Вікторія Михайлівна<sup>1</sup>**

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна  
E-mail: [victoriyakaplun9@gmail.com](mailto:victoriyakaplun9@gmail.com)

**Маріна Марія Сергіївна<sup>2</sup>**

НВК 67, ЗОШ 1-3 ступенів, м. Одеса Україна  
E-mail: [mary.pavlova1989@gmail.com](mailto:mary.pavlova1989@gmail.com)

**Тадеуш Ольга Харлампіївна<sup>3</sup>**

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна  
E-mail: [olga2445@ukr.net](mailto:olga2445@ukr.net)  
ORCID ID <https://orcid.org/0000-002-3284-6137>

Метою проведеного дослідження виступила розробка, відбір і запровадження якісних фізичних задач та ситуаційних завдань у шкільний курс «Фізика 8» як умови позитивної мотивації навчання фізики і формування окремих ключових компетентностей учнів основної школи в процесі їх розв'язування, а саме: спілкування державною мовою із застосуванням наукової і технічної термінології; основні компетентності у природничих науках і технологіях; інформаційно-цифрова компетентність; уміння вчитися впродовж життя; ініціативність і підприємливість; соціальна й громадянська компетентності; екологічна грамотність і здоровий спосіб життя; самоосвітня компетентність; особистісне самовдосконалення. Запровадження компетентнісного підходу надавало можливість врахування психологічних особливостей підліткового віку і сприяло об'єднанню двох тенденцій розвитку дитини – прагнення до спілкування з підлітками і бажання пізнавати світ.

Експериментально-дослідна робота проводилась у восьми класах ЗОШ №68 та НВК 67, ЗОШ 1-3 ступенів м. Одеси. Для впровадження якісних задач та ситуаційних завдань з фізики використовувались приклади якісних задач з фізики та практичних завдань відповідно до тем навчальної програми. Завдання і задачі мали виражений компетентнісний характер і були спрямовані на формування умінь учнів пояснювати природні явища з наукового погляду на спроможність застосовувати набуті знання у незвичному контексті для розв'язання наукових та технічних проблем і життєвих ситуацій.

Обраний формат виконання ситуаційних завдань і якісних задач за своєю сутністю забезпечував спілкування учнів, засвоєння наукової фізичної і технічної термінології, прояв самостійності під час діяльності, усвідомлення її значення та корисності, вміння працювати в команді. Учні мали змогу використовувати знання з фізики для вирішення практичних завдань, самостійно чи в групі досліджувати прояви фізичних явищ, законів фізики та фізичних властивостей у природі, техніці, доквіллі та в повсякденному житті, відчувати відповідальність за осядне використання природних ресурсів.

Спостереження, анкетування, а також результати успішності учнів довели, що експериментальне дослідження сприяло бажанню вивчати фізику як науку,

<sup>1</sup> Магістрантка 1 року навчання фізико-математичного факультету Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», вчитель фізики ЗОШ № 68

<sup>2</sup> вчитель фізики НВК 67, ЗОШ 1-3 ступенів м. Одеса

<sup>3</sup> кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри фізики Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

забезпечувало не тільки розумовий розвиток, але й уміння самостійно діяти та використовувати отримані знання для вирішення конкретних наукових, технічних і життєвих завдань або проблемних ситуацій.

Планується подальше застосування задачного підходу в процесі навчання фізики як важливої умови формування ключових компетентностей учнів основної школи.

**Ключові слова:** ключові компетентності, основна школа, задачний підхід, фізика.

---

**Вступ.** В основу змісту загальної освіти покладено формування і розвиток ключових (життєво-важливих) компетентностей учнів. У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти ключові компетентності визначаються як «спеціально структурований комплекс характеристик (якостей) особистості, що дає можливість їй ефективно діяти у різних сферах життєдіяльності і належить до загальногалузевого змісту освітніх стандартів» (Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011). Ключові компетентності відносяться до загального (метапредметного) змісту освіти і передбачають необхідність формування у школярів цілісної системи універсальних знань, умінь, навичок, а також здатності жити в злагоді з природою, суспільством і з самим собою, самостійно діяти та використовувати отримані знання для вирішення конкретних життєвих завдань або проблемних ситуацій. У світлі компетентнісного підходу головне завдання нової школи полягає у створенні умов, які дозволять молодій людині не тільки засвоїти основи наук, але й передусім здобути життєвий досвід, сформувати здатність до саморозвитку та самоосвіти, вміння і бажання самовдосконалюватись, оцінювати свої можливості, що визначить у майбутньому особисту успішність сьогоденного учня.

В оновленій програмі з фізики для базової середньої освіти (Навчальна програма, 2017) внесено зміни, які зміщують акценти від предметоцентризму до дитиноцентризму. Компетентнісний потенціал навчального предмета підкреслено в пояснювальній записці. В наведеній у програмі таблиці кожен ключову компетентність скореговано з предметним змістом і навчальними ресурсами для її формування. Означено зміни, спрямовані на зрівноваження знаннєвого і компетентнісного компонентів змісту освіти, на результати навчання.

Фізика як навчальна дисципліна має значний потенціал для формування ключових компетентностей учнів: готовність до самостійної пізнавальної діяльності (цілезабезпечення, планування, аналіз, рефлексія); вміння відрізнити факти від домислів; спостереження і пояснення фізичних явищ у докільці; вміння поєднувати отримані знання з їх практичним застосуванням тощо. Втіленню цих можливостей сприяє різноманітність видів освітньо-пізнавальної діяльності учнів на уроках фізики: можливість широкого застосування отриманих знань і умінь на практиці в процесі проведення лабораторних робіт, при рішенні фізичних задач, володіння вимірювальними навичками, набуття досвіду самостійної творчої діяльності в процесі підготовки дослідів тощо. На нашу думку, фізика, як жодна з інших шкільних дисциплін, забезпечує перехід процесу навчання у процес пізнання, розвитку наукового мислення і творчих здібностей, набуття життєвого досвіду через етапи наукового пізнання: від спостереження до гіпотези, від гіпотези до експерименту з подальшим аналізом і узагальненням результатів та їх практичного використання.

Значний потенціал для формування ключових компетентностей вбачається в застосуванні в процесі навчання шкільного курсу фізики якісних задач і ситуаційних вправ, як важливого елемента проблемного викладу матеріалу, розвитку логічного мислення учнів та життєво-важливих умінь, розуміння прояву законів фізики в техніці, природі і побуті. Ситуаційні вправи і якісні задачі не є чимось новим, але в контексті компетентнісного підходу, який забезпечує перехід від знаннєвоцентричної моделі освіти до діяльнісної, вони актуальні. Проблеми реалізації задачного підходу до навчання фізики досліджували науковці нашої країни і зарубіжжя (Д. Александров, Г. Альтшуллер, С. Гончаренко, П. Знаменський, А. Павленко, О. Сергєєв, Е. Сулейманян, М. Тульчинський, А. Шапіро та інші). Раціональність використання ситуаційних завдань у методиці також обґрунтована у працях вітчизняних та зарубіжних дослідників (Д. Ельконін, І. Зимня, Е. Юдин, Н. Солодухо, В. Жилін, Г. Петроченко, Л. Ятвецька та інші) (Петроченко, 1990; Сулейманян, 2014; Ятвецька, 2016).

Формування ключових компетентностей вважається особливо важливим для підліткового віку (7–9 класи). Як відомо, цей вік є періодом закінчення дитинства і переходом до самостійності та має свої психолого-педагогічні особливості, які слід враховувати. Л. Виготський, вивчаючи особливості навчально-пізнавальних можливостей учня, наголошував, що саме в підлітковому віці виникає потреба усвідомити себе як особистість, відбувається інтенсивне формування світогляду й прагнення до самостійності. Цей період життя дитини в психології визначено як «криза підліткового віку», коли дорослі не змінюють своєї поведінки у відповідь на появу в підлітках прагнення до нових форм взаємин з батьками та вчителями (Т. В. Драгунова, Д. Б. Елконін). У цей віковий період діти надають перевагу спілкуванню з однолітками, бажають бути самостійними і незалежними від дорослих. Вони прагнуть пізнавати світ, але вже не так, як в дитинстві тільки на підставі відчуттів, а й на підставі розвитку розумових пізнавальних процесів. Учителі основної школи мають бути підготовленими до цих психологічних особливостей і перебудувати свій стиль відносин з підлітками. Об'єднати дві тенденції розвитку підлітка – прагнення до спілкування з підлітками і бажання розумового пізнання світу – можна саме в процесі навчання фізики в умовах формування визначених вище ключових компетентностей.

**Мета та завдання.** Метою та завданням проведеного дослідження виступили розробка, відбір і запровадження якісних фізичних задач та ситуаційних завдань у шкільний курс «Фізика 8», як умови позитивної мотивації навчання і формування окремих ключових компетентностей учнів основної школи в процесі вивчення фізики: вміння вчитись і висловлювати свої думки, ініціативність і підприємливість, екологічна грамотність і здоровий спосіб життя, соціальна та громадянська компетентність, самоосвітня компетентність, особистісне самовдосконалення, які вважаються метапредметними, тобто можуть формуватися засобами всіх навчальних предметів, з визначенням особливої ролі фізики у їх формуванні.

Перелічимо ті з них, що означені в навчальній програмі для загальноосвітніх закладів для 7–9 класів (основна школа) і на які акцентовано в дослідженні: спілкування державною мовою; основні компетентності у природничих науках і технологіях; інформаційно-цифрова компетентність; уміння вчитися впродовж життя; ініціативність і підприємливість; соціальна й громадянська компетентності; екологічна грамотність і здоровий спосіб життя; самоосвітня компетентність; особистісне самовдосконалення.

**Матеріали та методи дослідження.** Експериментально-дослідна робота проводилась у восьми класах ЗОШ №68 та НВК №67, ЗОШ 1-3 ступенів м. Одеси. Для формування ключових компетентностей використовувались приклади якісних задач з фізики, розроблених А. В. Піюнкіню (Піюнкін, 2015), та практичних завдань з природничих наук, наведених у Програмі міжнародного оцінювання учнів PISA (Programme for international student assessment) (Сайт Українського центру, 2017). Україна вперше взяла участь у Програмі PISA у 2016 році. Завдання і задачі мали виражений компетентнісний характер, спрямований на формування умінь учнів пояснювати природні явища з наукового погляду, на спроможність застосовувати набуті знання у незвичному контексті та використовувати отримані в школі знання й уміння для розв'язання наукових та технічних проблем і життєвих ситуацій.

**Результати дослідження та їх обговорення.** З електронного ресурсу (Піюнкін, 2015) вибирались якісні задачі, рішення яких мало сприяти розвитку визначених вище ключових компетентностей. Обрані задачі надавались учням у друкованому та електронному вигляді. Наприклад, до розділу «Теплові явища» вирішувались такі задачі: «Чи застосовується повітря як будівельний матеріал?», «Коли вітрильникам зручніше входити до гавані – вдень чи вночі?», «Після сильного шторму вода у морі стає теплішою. Чому?», «Для різки сталі використовують фрикційні пилки (диск без зубців). Як може пилка без зубців різати метал?», «Де більша вірогідність виникнення весінніх ранкових заморозків – на височині чи у долинах?», «З якою метою фабричні труби будують високими? Які труби кращі – залізні чи цегляні?», «Чому алюміній не вдається паяти олов'яним припаєм?», «Чому в медичних термометрах використовують ртуть, а не спирт або ефір?», «Чому при гартуванні міцність і твердість сталі збільшуються?».

До розділу «Електричні явища. Електричний струм» запропоновано, наприклад, такі завдання: «Чому птахи злітають з дроту високої напруги, коли вмикають струм?», «Як діє блискавковідвід? За яких умов він може стати небезпечним для будівлі?», «Бак для води,

виготовлений з листового алюмінію з допомогою мідних клепок, швидко руйнується внаслідок корозії. Поясніть електрохімічну природу корозії», «Чому нитка електролампи сильно нагрівається, а дроти, які підводять до неї струм, залишаються відносно холодними?», «Чому у якості запобігачів електричного ланцюгу застосовують дроти з легкоплавких металів?», «Чому значно небезпечніше торкатися до електричних дротів мокрими руками, ніж сухими?», «Чи можна за допомогою контактного зварювання зварити мідні чи срібні деталі?», «Чи можна на основі законів Фарадея дійти висновку, що для електролітичного виділення однакових кількостей речовини потрібна витрата однакових кількостей струму?». Всього розглядалось 155 задач. Як видно з наведених прикладів, запропоновані кількісні задачі спрямовані на формування всіх визначених вище ключових компетентностей.

З тест-порталу PISA учням було запропоновано такі ситуаційні завдання:

- «Парниковий ефект: факт або вимисел?»
- «Вітряні електростанції».

Визначені завдання відповідали змісту навчальної програми 8 класу для загальноосвітніх закладів, яка складається із двох розділів:

розділ 1. «Теплові явища»; розділ 2. «Електричні явища. Електричний струм». Перше завдання підсумовувало перший розділ програми, друге завдання – другий розділ.

Зупинимось детально на процедурі виконання якісних задач і ситуаційних завдань. Що стосується впровадження у навчання фізики якісних задач, то вони вирішувались безпосередньо на уроках як після засвоєння відповідної теми, так і на підсумковому занятті відповідного розділу. Виконання ситуаційних завдань проводилось у чотири етапи. На першому етапі учням необхідно було вдома, користуючись знаннями і вміннями, які вони отримали при засвоєнні відповідних розділів фізики, записати і висловити свою думку відносно запропонованих завдань. Учитель пояснював, які саме засвоєні знання і вміння потрібні учням для виконання завдань. Відповідні теми і питання фізики, необхідні для виконання завдань, представлено учням у вигляді таблиці (див. табл.1).

**Таблиця 1**

**Теми з фізики, які необхідні для виконання ситуаційних завдань**

Тема завдання	Теми і питання з фізики, необхідні для виконання завдань
«Парниковий ефект: факт або вимисел?»	Розділ 1. Теплові явища. 1. Рух молекул і тепловий стан тіла. Температура. Термометри. Температурна шкала. Теплова рівновага. 2. Внутрішня енергія. Способи зміни внутрішньої енергії тіла. Види теплообміну. Кількість теплоти. Розрахунок кількості теплоти при нагріванні / охолодженні тіла. 3. Пароутворення і конденсація. Розрахунок кількості теплоти при пароутворенні/конденсації. 4. Теплові двигуни. Принцип дії теплових двигунів. Вплив теплових машин та інших засобів теплотехніки на довкілля. Повторити з «Фізика 7» : Атмосферний тиск. Вимірювання атмосферного тиску. Барометри.
«Вітряні електростанції»	Розділ 2. Електричні явища. 1. Електричний струм. Електричне поле. Дії електричного струму. 2. Джерела електричного струму. 3. Робота й потужність електричного струму. 4. Безпека людини під час роботи з електричними приладами й пристроями. Повторити з «Фізика 7»: 1. Механічна енергія її види і перетворення видів енергії. 2. Закон збереження енергії в механічних процесах та його практичне застосування.



На другому етапі обговорювались результати пошуків, досліджень і здобутків учнів. Виявлялись найбільш правильні, повні і цікаві відповіді. На третьому етапі учитель давав учням додаткову інформацію у вигляді інтернет-посилань до завдань: «Парниковий ефект» – [http://pisa.testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2017/09/4\\_parn\\_efect.pdf](http://pisa.testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2017/09/4_parn_efect.pdf); «Вітряні електростанції» - [http://pisa.testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2017/04/5\\_vitryani.pdf](http://pisa.testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2017/04/5_vitryani.pdf). Учні вдома ознайомлювались зі змістом посилань і письмово обґрунтовували свій варіант відповіді. На четвертому етапі в інтерактивному режимі проводилось обговорення варіантів відповідей на визначені ситуаційні завдання, робились остаточні висновки, підводились підсумки.

Такий формат виконання ситуаційних завдань і якісних задач за своєю сутністю забезпечував спілкування учнів, прояв самостійності під час діяльності, усвідомлення її значення та корисності, вміння працювати в команді, яка об'єднана однією метою. Учні мали змогу використовувати знання з фізики для вирішення практичних завдань, самостійно чи в групі досліджувати прояви фізичних явищ, законів та властивостей у природі, техніці, довкіллі та в повсякденному житті, відчувати відповідальність за осягнене використання природних ресурсів тощо. Обговорення результатів супроводжувалось спілкуванням державною мовою з використанням наукової та технічної термінології.

Використання інтернет-ресурсів забезпечувало розвиток інформаційно-цифрової компетентності, вміння вчитися і застосовувати знання для вирішення актуальних проблем науки, техніки і життя. Самостійна робота вдома і в класі та необхідність обговорення її результатів сприяли розвитку ініціативності та екологічної грамотності, розумінню устрою здорового життя, формуванню соціальної, громадянської та самоосвітньої компетентностей. Кожен з учнів намагався бути цікавим співрозмовником, проявити компетентність, висловити оригінальну думку.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Найголовнішим здобутком у проведеному дослідженні можна вважати те, що впровадження в процес навчання фізики якісних задач та ситуаційних завдань, як показали спостереження, анкетування, а також результати успішності учнів, сприяло формуванню ключових компетентностей, а саме: спілкуванню державною мовою; формуванню основних компетентностей у природничих науках і технологіях; формуванню інформаційно-цифрової, самоосвітньої, соціальної й громадянської компетентностей, умінню вчитися впродовж життя; розвитку ініціативності та підприємливості; екологічної грамотності, прагненню до самовдосконалення. Важливим результатом можна вважати усвідомлення учнями значного потенціалу фізики як життєво важливої науки, що сприяло появі інтересу і бажання вивчати фізику як корисну, «живу» науку.

Планується подальше застосування задачного підходу в процесі навчання фізики, як важливої умови формування ключових компетентностей учнів основної школи.

## Література

Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів (затверджена Наказом Міністерства освіти і науки України від 07.06.2017 № 804). «Фізика 7–9 класи». URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programi-5-9-klas-2017.html> (дата звернення: 21.01.2019).

Петроченко Г. Г. Ситуативные задачи в педагогике: учебное пособие. Минск: Университетское, 1990. 224 с.

Піюнкін А. В. 500 якісних задач з фізики. URL: <https://www.ruthenia.info/txt/biletsky/pijunkinaa/fiz/index.html> (дата звернення: 01.02.2019).

Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 № 1392 (із змінами, внесеними згідно з Постановою КМ №538 від 07.03.2013) «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти». URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-n> (дата звернення: 21.01.2019).

Сайт Українського центру оцінювання якості освіти. URL: <http://testportal.gov.ua/pisa/> (дата звернення: 01.02.2019).

Сулейманян Е. А. Модель формирования учебных компетенций обучающихся при решении задач по физике. *Ярославский педагогический вестник*. 2014. № 1. Том II (Психолого-педагогические науки). С.138–145.

Ятвецька Л. І. Про деякі аспекти викладання фізики на концептуальних засадах нової української школи. *Наша школа*. 2016. №4 URL: <http://ooiuv.odessaedu.net/uk/site/zhurnal-nasha-shkola.html> (дата звернення: 21.01.2019).

## Формирование ключевых компетентностей учащихся на уроках физики на основании задачного подхода

**Каплун Виктория Михайловна<sup>4</sup>**

Государственное учреждение «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского», Одесса, Украина

**Марина Мария Сергеевна<sup>5</sup>**

УПК 67, ООШ 1-3 ступеней, Одесса Украина

**Тадеуш Ольга Харлампиевна<sup>6</sup>**

Государственное учреждение «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского», Одесса, Украина

---

Целью проведенного исследования выступили разработка, отбор и внедрение качественных физических задач и ситуационных заданий в школьный курс «Физика 8», как условия положительной мотивации обучения физике и формирования отдельных ключевых компетентностей учащихся основной школы в процессе их решения, а именно: общение на государственном языке с применением научной и технической терминологии; основные компетентности в естественных науках и технологиях; информационно-цифровая компетентность; умение учиться на протяжении жизни; инициативность и предприимчивость; социальная и гражданская компетентности; экологическая грамотность и здоровый образ жизни; самообразовательная компетентность; личностное самосовершенствование. Введение компетентностного подхода давало возможность учета психологических особенностей подросткового возраста и способствовало объединению двух тенденции развития ребенка – стремлению к общению с подростками и стремление познавать мир.

Экспериментально-исследовательская работа проводилась в восьмых классах ООШ №68 и УПК 67, ООШ 1-3 ступеней г. Одессы. Для внедрения качественных задач и ситуационных заданий по физике использовались примеры качественных задач по физике и практических задач по естественным наукам. Задачи и задания имели выраженный компетентностный характер и были направлены на формирование умений, учащихся объяснять природные явления с научной точки зрения, на способность применять полученные знания в необычном контексте для решения научных, технических проблем и жизненных ситуаций.

Выбранный формат выполнения ситуационных заданий и качественных задач по своей сути обеспечивал общения учеников, усвоения научной физической и технической терминологии, проявление самостоятельности при деятельности, осознание ее значения и полезности, умение работать в команде. Ученики имели возможность использовать знания по физике для решения практических задач, самостоятельно или в группе исследовать проявления физических явлений, законов и свойств в природе, технике, окружающей среде и в повседневной жизни, чувствовать ответственность за бережливое использование природных ресурсов.

---

<sup>4</sup> Магистрантка 1 года обучения физико-математического факультета Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского», учитель физики ООШ № 68

<sup>5</sup> учитель физики УПК 67, ООШ 1-3 ступеней, м. Одесса Украина

<sup>6</sup> кандидат физико-математических наук, доцент кафедры физики Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского»

*Наблюдение, анкетирование, а также результаты успеваемости учащихся показали, что экспериментальное исследование способствовало желанию изучать физику как науку, обеспечивало не только умственное развитие, но и умение самостоятельно действовать и использовать полученные знания для решения конкретных научных, технических и жизненных задач или проблемных ситуаций.*

*Планируется дальнейшее применение задачного подхода в процессе обучения физике как важного условия формирования ключевых компетенций учащихся основной школы.*

**Ключевые слова:** *ключевые компетентности, основная школа, задачный подход, физика.*

---

## **Formation of pupils' key competences in Physics classes basing on the task-oriented approach**

**Kaplun Viktoriia<sup>7</sup>**

State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky», Odesa, Ukraine

**Marina Mariia<sup>8</sup>**

Secondary School №67, Odesa, Ukraine

**Tadeusz Olha<sup>9</sup>**

State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky», Odesa, Ukraine

---

*The purpose of the study was the development, selection and implementation of high-quality physical tasks and situational tasks into the school course «Physics 8», as the conditions for positive motivation to study Physics and form pupils' key competences in the process of solving them at incomplete secondary schools, namely: communication by means of the state language applying scientific and technical terminologies; core competences in the Natural Sciences and Technology; the digital information competence; the ability to learn throughout life; initiative and enterprise; the social and civil competence; environmental literacy and a healthy lifestyle; the self-educating competence; personal self-improvement. The introduction of the competence-based approach made it possible to take into account the psychological characteristics of adolescents and contributed to the integration of the two child development trends – the desire to communicate with adolescents and the desire to learn the world. The experimental research work was carried out in the eighth grades of secondary schools № 67 and № 68 (Odesa). For the implementation of qualitative problems and situational assignments in Physics, certain examples of qualitative problems in Physics and practical assignments in the Natural Sciences were used in compliance with the curriculum. The assignments had a prominent competence-based nature and were aimed at developing pupils' skills to explain natural phenomena from a scientific point of view, the ability to apply this knowledge in an unusual context to solve scientific, technical problems and everyday life situations.*

*The chosen framework for performing situational assignments and high-quality tasks inherently enabled pupils' communicating, mastering scientific physical and technical terminology, manifesting independence in activities, awareness of its value and usefulness, the ability to work in a team. The pupils had an opportunity to use their knowledge of Physics in order to solve practical problems; independently or in a group, to explore the manifestations of physical*

---

<sup>7</sup> Master Student, Faculty of Physics and Mathematics at State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky», Teacher at Secondary School №68

<sup>8</sup> Teacher of Physics, Secondary School №67, Odesa

<sup>9</sup> Ph.D. in Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor of the Department of Physics at State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky»

*phenomena, laws and properties in nature, technology, environment and everyday life; to feel responsible for their careful use of natural resources.*

*The observation, questioning, and pupils' academic success showed that the experimental research contributed to their desire to study Physics as a science, provided not only their mental development, but also the ability to act independently and use the knowledge gained in order to solve specific scientific, technical and life problems or problem situations.*

*It is planned to further use the task-based approach in the process of teaching Physics as an important condition that facilitates the developing of the key competencies of the pupils studying at incomplete secondary schools.*

**Key words:** *key competences, incomplete secondary school, task-based approach, Physics.*

## References

*Navchalna prohrama dlya zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv (zatverdzhena Nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrayiny vid 07.06.2017 № 804). «Fizyka 7–9 klasy». [The curriculum for general educational institutions (approved by the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 07/06/2017, No. 804). «Physics 7–9 classes». Retrieved from: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programi-5-9-klas-2017.html> [in Ukraine].*

*Petrochenko, G.G. (1990) Situtivnye zadachi v pedagogike [Situational problems in pedagogy]. Minsk: University [in Belarus].*

*Piyunkina, A.V. (2015) 500 yakisnykh zadach z fizyky. [500 qualitative tasks in physics]. Retrieved from: <https://www.ruthenia.info/txt/biletsky/pijunkinaa/fiz/index.html> [in Ukraine]*

*Postanova Kabinetu Ministriv Ukrayiny vid 23.11.2011 № 1392 (iz zminamy, vnesenymy z-hidno z Postanovoyu KM №538 vid07.03.2013) «Pro zatverdzhennya Derzhavnoho standartu bazovoyi i povnoyi zahal'noyi seredn'oyi osvity». [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of 23.11.2011 № 1392 (as amended in accordance with the CM Decree №538 dated 07.03.2013) «On Approval of the State Standard for Basic and Complete Secondary Education»]. Retrieved from: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-n> [in Ukraine].*

*Sayt Ukrayinskoho tsentru otsinyuvannya yakosti osvity [The site of the Ukrainian Center for Educational Quality Assessment] Retrieved from: <http://testportal.gov.ua/pisa/> [in Ukraine].*

*Suleymanyan, Ye.A. (2014) Model formirovaniya kompetentsyi obuchaiushchikhsia pri reshenii zadach po fizike [Model of formation of educational competences of students in solving problems in physics] *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik* [in Russia].*

*Yatvets`ka, L.I. (2016) Pro deyaki aspekty vykladannya fizyky na kontseptualnykh zasadakh novoyi ukrayinskoyi shkoly [On Some Aspects of Teaching Physics on the Conceptual Principles of a New Ukrainian School]. *Nasha shkola*. Retrieved from: <http://ooiuv.odessaedu.net/uk/site/zhurnal-nasha-shkola.html> [in Ukraine].*

*Accepted: March 7, 2019*



УДК: 378.016:811.161.2+821.161.2

DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2019-1-7>

## Умови формування естетичної культури майбутніх учителів української мови і літератури в процесі професійної підготовки

**Папушина Валентина Антонівна<sup>1</sup>**

Хмельницький національний університет, Хмельницький, Україна

E-mail: [papushyna@ukr.net](mailto:papushyna@ukr.net)

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-4833-9049>

**Красильникова Ганна Володимирівна<sup>2</sup>**

Хмельницький національний університет, Хмельницький, Україна

E-mail: [krasil@ukr.net](mailto:krasil@ukr.net)

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-4849-722X>

*У статті виокремлено та деталізовано організаційно-педагогічні, психолого-педагогічні та дидактичні умови формування естетичної культури майбутніх учителів української мови і літератури в процесі професійної підготовки. Серед організаційно-педагогічних умов наголошуємо на популяризації естетичної культури в освітньому закладі, акцентуації літературних курсів на естетичний складник освітнього матеріалу. Оновлення змісту, форм і методів фахової підготовки вбачаємо в тісній співпраці з естетичним середовищем освітнього закладу та визначенні шляхів самореалізації студентів.*

*Психолого-педагогічні умови розглядаємо як зовнішні й внутрішні чинники, спрямовані на особистісне зростання майбутніх учителів української мови і літератури, створення позитивної мотиваційної настанови та обов'язкове оцінювання результатів естетичної діяльності. Поступове ускладнення методів, прийомів роботи сприяє розвитку фахових знань, умінь, навиків та піднімає на вищий рівень естетичну культуру студентів.*

*Визначення дидактичних умов відбувається в органічному взаємозв'язку зі специфікою майбутньої професійної діяльності майбутніх учителів української мови і літератури. Дидактичні умови спонукають до отримання ґрунтовної різнобічної освіти та набуття практичних навиків у стінах ЗВО через самореалізацію. Наголос зроблено на вивченні літературних творів та опануванні естетичних категорій при їх інтерпретації.*

**Ключові слова:** умови, організаційно-педагогічні умови, психолого-педагогічні умови, дидактичні умови, формування естетичної культури, самореалізація, естетичне середовище ЗВО.

**Вступ.** В умовах змін, що відбуваються в суспільстві, зростають вимоги до якості фахової підготовки випускника ЗВО. Найбільшою мірою це стосується випускників педагогічних спеціальностей, оскільки професійна спроможність учителя, зокрема вчителя української мови і літератури, безпосередньо залежить від його компетентностей, здатності виконувати складну багатокомпонентну діяльність, від рівня його естетичної культури, педагогічної етики, сформованості пізнавальних інтересів та потреб, вміння навчатися протягом усього життя. Формування естетичної культури майбутніх учителів української мови і літератури у ЗВО має спиратися на національні естетичні цінності, ґрунтуватися на кращих зразках української та зарубіжної літератури та здійснюватися через сучасні технології навчання.

<sup>1</sup> кандидат філологічних наук, доцент кафедри української філології Хмельницького національного університету

<sup>2</sup> доктор педагогічних наук, доцент кафедри технологічної та професійної освіти і декоративного мистецтва Хмельницького національного університету

Підготовка майбутнього вчителя, зокрема вчителя української мови і літератури у ЗВО, вимагає сучасних підходів, застосування кращого досвіду педагогічної науки та створення відповідних умов. Важливими для нас є засади формування естетичної культури студентів у контексті досліджень сучасних вітчизняних науковців: формування естетичних смаків (Н. Калашник, В. Радкіна), естетичного світогляду (І. Зелена), естетичних почуттів (М. Кір'ян), формування естетичної культури шляхом передання студентам знань про основні естетичні поняття та категорії (І. Корольова), формування естетичної культури в умовах функціонування комфортного освітнього естетичного середовища (С. Вдович, Н. Зацепіна, І. Зязюн, Л. Масол, Н. Миропольська, М. Нечепоренко, О. Пустовойтова, Н. Шийко), естетичне виховання студентської молоді (Г. Шевченко).

**Мета та завдання дослідження.** Для того, щоб студент засвоював та перетворював у соціальний досвід отриману під час навчання інформацію, швидко адаптувався до майбутньої професійної діяльності, у його свідомості мають бути закладені механізми накопичення знань, збереження індивідуальності та життєздатності. Цьому сприятимуть відповідні умови, що дозволять повноцінно виявити та розвинути особистісні функції майбутніх учителів української мови і літератури як суб'єктів освіти.

#### **Результати дослідження.**

Умови – це обставини, від яких залежить соціально-педагогічна й дидактична ланка освітнього процесу. Вони визначають необхідні форми й методи роботи, керують його учасниками. Для успішного формування естетичної культури майбутніх учителів української мови і літератури в процесі професійної підготовки виокремлюємо організаційно-педагогічні, психолого-педагогічні та дидактичні умови.

У філософському енциклопедичному словнику поняття «умова» трактується як середовище, у якому перебувають і в якому що-небудь відбувається (Шинкарук, 2002: 654). С. Висоцький узагальнює тлумачення поняття «умови» як «сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних засобів його здійснення, коли забезпечується успішне вирішення поставленого педагогічного завдання» (Висоцький, 1999: 91). Ефективність педагогічного процесу залежить передусім від умов, у яких він проходить, – констатує Ю. Бабанський (Бабанський, 1983). Отже, умови – це сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, організаційних та матеріальних, що забезпечують його успішне здійснення. Класифікуємо їх як організаційно-педагогічні, психолого-педагогічні та дидактичні.

Детальніше зупинимося на *організаційно-педагогічних* умовах процесу формування естетичної культури майбутніх учителів української мови і літератури:

- популяризація естетичної культури в освітньому закладі;
- акцентуація літературних курсів на естетичний складник навчального матеріалу;
- активне звернення до суміжних із літературознавством дисциплін;
- визначення шляхів самореалізації студентів;
- встановлення тісної співпраці з естетичним середовищем освітнього закладу;
- підтримка діяльності та контроль успіхів студентів;
- оновлення змісту, форм і методів фахової підготовки майбутніх учителів української мови і літератури.

Широкий простір для самореалізації та усвідомлений вибір естетичної діяльності студентів є основою для їхнього освітнього та естетичного зростання. Молода людина в процесі навчальної діяльності виробляє перспективи розвитку своїх творчих здібностей через естетичні потреби. Для їх задоволення спільно з майбутніми вчителями української мови і літератури проводимо анкетування, опитування, індивідуальні бесіди тощо. Узагальнюємо отримані матеріали, складаємо особистісно зорієнтовані плани роботи спільно з кожним зацікавленим студентом стосовно вибору сфери його естетичної діяльності, комплектуємо групи за інтересами, залучаємо до співпраці з естетичним середовищем ЗВО.

Однією з умов успішного формування естетичної культури майбутніх учителів української мови і літератури передбачаємо викладання дисциплін «Історія української літератури» та «Історія зарубіжної літератури» із акцентуацією на естетичний складник навчального матеріалу. Необхідно враховувати унікальність цих предметів, сучасний стан літературознавства як науки в цілому, інших навчальних дисциплін, що мають вплив художнього слова на формування професійно-педагогічних компетентностей майбутнього

вчителя української мови та літератури та його естетичної культури. У контексті досліджень сучасних українських та зарубіжних науковців та виходячи з особистого досвіду втілюємо в практику роботи специфічні підходи до вивчення знакових літературних творів. Їх доцільність продиктована сучасними вимогами до підготовки майбутніх учителів української мови і літератури, які мають бути озброєні знаннями про лінгвокультурологічну картину світу та відчувати себе вагомим складником світового культурного простору.

Для того, щоб особистість майбутнього учителя української мови і літератури розкрилась як творча індивідуальність через набуття нею естетичної компетентності, вироблення естетичного смаку, прагнення до естетичної досконалості та виробила здатність аналізувати й активно використовувати власні інтелектуальні можливості, необхідно поєднувати навчальну діяльність із позааудиторною в естетичному середовищі ЗВО. Таким чином студент отримує досвід організатора колективної справи, заходу, ініціатора креативних ідей, що, у свою чергу, дає можливість підвищити рівень його культури в міжособистісних стосунках. Окрім того, залучаючи майбутніх учителів української мови і літератури до організації свят, вечорів, форумів, квестів, презентацій, виставок, готуємо їх до майбутньої професійної діяльності: надаємо поштовх до засвоєння великої кількості необхідних для цього знань, навчаємо оцінювати роботу колективу й власну.

Необхідною умовою успішного вирішення завдань формування естетичної культури майбутніх учителів української мови і літератури є комплексне використання набутих ними знань, умінь і навиків у різноманітних способах естетичної діяльності. Відповідно на рівні свідомості студентів закріплюватимуться необхідні поняття та уявлення про прекрасне шляхом збереження естетичного досвіду, розширення сфери самореалізації в естетичному середовищі ЗВО та за його межами. Підтримуємо успіхи майбутніх учителів української мови і літератури в пізнанні та творчості, слідкуємо за їх досягненнями в студентських гуртках, творчих колективах тощо. Викладачі організують та стимулюють естетичну діяльність студентів, що ґрунтується на виникненні нових потреб, інтересів, цінностей, постійно відзначають успіхи, залучають кращі напрацювання в освітній процес, сприяють їх публічній презентації, чим підвищують особистісний рейтинг студентів.

Дієвим шляхом формування естетичної культури засобами художньої літератури у комплексі з іншими видами мистецтв вважаємо позааудиторні заходи, що проводяться для майбутніх учителів української мови і літератури. Вони потребують ґрунтовних фахових знань, отриманих під час аудиторної та самостійної роботи, творчої самореалізації, удосконалення естетичних компетентностей. Для цього плануємо спільну роботу з кураторами груп, заступником декана з організаційної роботи. До виховних заходів залучаємо якомога більше учасників як декламаторів, сценаристів, читців, ведучих, поетів. При цьому суттєвим вважаємо не тільки різнобічне змістове наповнення заходів, а й ретельно оформлені приміщення, де відбувається дійство: актові зали, навчальна аудиторія, рекреація, бібліотека, музей тощо. Найрезультативнішими з позааудиторних заходів у ході формування естетичної культури майбутніх учителів української мови і літератури вважаємо наукову конференцію, творчий звіт учасників гуртків, клубів, студентських театрів, літературні квести, приурочені до ювілейних дат, зустрічі з митцями, брейн-ринги, національно-мистецькі форуми.

*Психолого-педагогічні умови* формування естетичної культури майбутніх учителів української мови і літератури – це зовнішні й внутрішні чинники, що впливають на форми, методи, прийоми організації освітньо-виховного процесу ЗВО та спрямовані на особистісне зростання студентів у ході навчання. Основною серед психолого-педагогічних умов, що сприяють підготовці сучасного вчителя у ЗВО, З. Курлянд називає «створення позитивної мотиваційної настанови в просторі креативно-професійного середовища... Мотиваційна потреба – це завдання для кожного, яке є запланованим, але відстрочене за часом» (З. Курлянд, 2008: 171). Сучасні дослідники, які вивчають психологію розвитку особистості (П. Анохін, В. Рибалка, В. Русалов та ін.), деталізують мотиваційні потреби як потрібнісно-мотиваційні, цілеутворювальні, що пов'язані з прийняттям рішення студента щодо мети, задуму, ідеї, спрямування його діяльності на результат. Науковці особливо наголошують на важливості емоційно-почуттєвих стосунків у спілкуванні викладачів зі студентами, на обов'язковому оцінюванні результатів діяльності студентів, у спрямуванні їх на нові відкриття. Погоджуючись з ученими, обов'язковими в процесі формування естетичної

культури майбутніх учителів української мови і літератури вважаємо такі *психолого-педагогічні умови*:

- створення позитивної емоційно-естетичної атмосфери в ході начального процесу;
- мотивація до вдосконалення естетичної культури;
- вивчення та врахування психофізіологічних якостей студентів;
- співпраця між викладачами та студентами у визначенні способів реалізації естетичних знань, умінь і навиків;
- власний приклад творчого самовираження і творчої самореалізації викладачів;
- сприяння самовираженню студентів через творчість.

Психофізіологічні якості студентів та їх здатність виконувати діяльність, спрямовану на формування естетичної культури, мають знаходитися в центрі уваги викладачів та керівників естетичних підрозділів ЗВО. Спільними зусиллями вони сприяють організації естетичної діяльності кожного студента, в основі якої має знаходитися задоволення його естетичних потреб. Насамперед, це стосується створення позитивної мотивації пізнавальної та естетичної діяльності. Проблеми мотивації до професійного самовдосконалення особистості присвячені праці психологів, педагогів різних наукових шкіл, зокрема А. Деркача, Є. Ільїна, І. Ісаєва, Н. Кузьміної, О. Орлова, Т. Приходько, В. Сластьоніна. Суголосні з дослідниками, що розвиток мотивації професійного самовдосконалення майбутнього викладача ЗВО є необхідною умовою формування його професійної компетентності, а сама позитивна мотивація професійного самовдосконалення є системоутворювальним – складником його готовності до викладацької діяльності. Через розвиток мотивації можна спрямувати майбутніх учителів української мови і літератури до набуття естетичного досвіду, вдосконалення способів мислення як культурної освіченої людини, на підвищення інтелектуального рівня, здійснення правильної оцінки своїх можливостей. Позитивний результат пізнання прекрасного буде відбуватися в тому випадку, коли кожний студент зможе включати нові естетичні категорії до свого життєвого досвіду. Естетичні потреби спрямовуватимуть його особистість на пошуки способів реалізації естетичних знань, умінь і навиків. Він має отримувати естетичне почуття насолоди як виконавця чи творця через співпереживання успіху як власного, так і студентської групи, гуртка, театральної студії тощо.

Відводимо в процесі формування естетичної культури майбутніх учителів української мови і літератури велику роль емпатії, тобто умінню насолоджуватися красою творів мистецтва. Прищеплюємо відчуття любові до прекрасного, задоволення від творення краси навколо себе. Уміння створювати позитивну емоційно-естетичну атмосферу в діяльності студентів залежить від таланту викладачів, уміння співпрацювати. Важливу роль І. Зязюн відводить «соціальній енергії» викладача, яку він може віддавати іншим», «почуттю мови», здатності переконувати, бути носієм української мови, відчуттю форми й стилю, гумору, наявності артистичних здібностей (Зязюн, 2000: 211). Ці якості будуть позитивним прикладом для наслідування студентами.

Однією з актуальних проблем педагогічної теорії і практики є визначення *дидактичних умов*, що забезпечать усебічний розвиток майбутнього фахівця, учителя української мови і літератури, підвищать його професійні компетентності, розвинуть прагнення до самовдосконалення. Для повноцінного формування сучасного вчителя в умовах ЗВО доцільно забезпечити систему відповідних дидактичних умов протягом усіх років навчання. Дидактичні умови розглядаємо як сукупність умов, реалізація яких у повній мірі сприятиме підвищенню рівня сформованості естетичної культури майбутніх учителів української мови і літератури у процесі їхньої підготовки до майбутньої професійної діяльності. Найбільш вагомими дидактичними умовами вважаємо:

- вироблення у студентів свідомого оволодіння знаннями, необхідними для майбутньої професійно-педагогічної діяльності;
- розуміння ними необхідності формування естетичної культури;
- наявність інтересу й потреби в оволодінні методами й прийомами освітньої діяльності;
- єдність освітньої, наукової, практичної діяльності студентів у процесі формування естетичної культури;
- поступове ускладнення завдань із формування естетичної культури;
- особистісно зорієнтовану роботу в ході формування естетичної культури;



– взаємозв'язок контролю з боку викладацького складу й самоконтролю студентів в освітньо-пізнавальній діяльності та у формуванні естетичної культури.

Зазначені умови активізують процес свідомого оволодіння професією учителя української мови і літератури, яка тісно пов'язана із зростанням його естетичної культури. Розуміння значення всіх навчальних дисциплін у процесі професійної підготовки, активне включення до естетичної діяльності, готовність до вирішення різноманітних навчальних та естетичних завдань є необхідними умовами перебування в освітньому закладі. Актуальною для нас є думка А. Дістервега, що кожний студент, який хоче отримати ґрунтовну різнобічну освіту й бути успішним в реалізації своїх професійних знань «повинен досягти цього власною діяльністю, власними силами, власною напругою. Те, чого людина не набула шляхом своєї діяльності – не її...» (Дістервег, 1956: 118).

Важливою дидактичною умовою при вивченні літературних творів, опануванні естетичних категорій є формування інтерпретаційних компетентностей майбутніх учителів української мови і літератури. Це досягається через застосування таких методів і прийомів освітньої діяльності: проблемно-пошукові й творчі завдання, евристична бесіда, групові й індивідуальні консультації, засідання груп за інтересами, діалог із аудиторією, метод кейсів, співпраця з літературно-мистецькими об'єднаннями, студентськими театрами, бібліотекою. У центрі кожного виду діяльності як основний аргумент звучить текст твору: цитатний матеріал, декламація, інсценування окремих епізодів. Художній текст, особливо мовою оригіналу, стимулює інтерпретаційні навички майбутніх учителів української мови і літератури, надає можливість робити самостійні оцінки й доходити висновків.

Дидактичною умовою успішного поєднання освітньої, наукової та практичної діяльності майбутніх учителів української мови і літератури вважаємо використання в ході навчання різноманітних аудиторних і позааудиторних видів діяльності. Вони необхідні для науково-пошукової роботи в царині літературознавчих та дотичних до літературознавства дисциплін, підготовки та залучення майбутніх фахівців до самостійної діяльності через уміння аналізувати й синтезувати інформацію та знаходити оригінальні шляхи вирішення поставленої проблеми. Наукова інформація осмислюється не тільки розумово, а й через органи відчуття, несе емоційний елемент через радість пізнання та творення як під час особистої, так і колективної діяльності, будує відповідні образи, розвиває інтерес до поглиблення знань про світ, будує ціннісні стосунки з ним.

Обов'язково враховуємо рівень інтелектуального розвитку студентів. Це стосується планування навчального матеріалу, застосування інтерактивних методів навчання, вироблення нових умінь працювати з лекційним матеріалом, готуватися до практичних занять, працювати з додатковою літературою. Включаємо до системи знань із предметів «Історія української літератури», «Історія зарубіжної літератури» досвід естетичної діяльності студентів та набуті ними навички оволодіння естетичними категоріями. Така робота супроводжується підготовкою до застосування нових форм і методів організації освітньо-виховного процесу. Так, зі студентами третього-четвертого курсів від виконання індивідуальних випереджувальних завдань поступово переходимо до впровадження проектних технологій, роботи кейсовим методом, презентації творчих звітів, написання сценаріїв, виконання наукових досліджень тощо. Таким чином, поступово ускладнюючи методи, прийоми роботи в процесі формування естетичної культури майбутніх учителів української мови і літератури, сприяємо розвитку їхніх фахових знань, умінь, навичок.

Майбутній випускник ЗВО вже під час навчання має бути цікавим *співрозмовником, опонентом* у дискусіях, відчувати моральне задоволення як *автор* художніх творів, критичних, наукових статей, рецензій, літературних оглядів тощо. Нами послідовно реалізується обов'язково доведений до відома майбутніх учителів української мови і літератури *алгоритм* самооцінювання: *естетичні потреби – мотиви – мета – завдання – дія – продукт діяльності*. Співпраця викладачів і студентів, застосування різноманітних видів контролю й самоконтролю сприятимуть на цьому шляху.

Формування естетичної культури майбутніх учителів української мови і літератури тісно пов'язане із зростанням їхньої професійної компетентності. Це обов'язкова дидактична умова, оскільки таким чином відбувається самостійне здобуття ними знань і вмінь, продиктоване необхідністю реалізувати себе вже на студентській лаві в певному виді діяльності. Відповідно розвиваються багатогранні інтереси особистості, створюються умови для задоволення її естетичних потреб, а в результаті – реалізується потяг до естетичного

самовдосконалення. Вдалі здобутки, зокрема наукові статті, поетичні й прозові твори, створені сценарії уривків художніх творів та їх виконання студентськими театрами чи академічною групою, формують прагнення входити у світ прекрасного, запозичувати кращий досвід у митців та йти своїм оригінальним шляхом.

Реалізацію педагогічних умов забезпечує весь педагогічний колектив ЗВО, який спрямовує навчальну та естетичну діяльність майбутніх учителів української мови і літератури на засадах співробітництва, організовує постійний контроль і самоконтроль із боку студентів. Застосування особистісного підходу, інноваційних технологій навчання забезпечить розвиток культуротворчих і естетичних компетентностей майбутнього учителя української мови і літератури, оволодіння ним естетичними категоріями, сприятиме естетичному самовдосконаленню, формуватиме естетичну свідомість та естетичні потреби, що є складовими його естетичної культури.

**Висновки.** Для успішної реалізації мети дослідження – формування естетичної культури майбутніх учителів української мови і літератури в процесі професійної підготовки створюємо відповідні умови, що дозволять повноцінно виявити та розвинути особистісні функції майбутніх фахівців як суб'єктів освіти.

### **Література**

Бабанский Ю. К. Педагогика: учебное пособие для педагогических институтов / Ю.К. Бабанский, Т.А. Ильина, Н.А. Сорокин. М.: Просвещение, 1983. 698 с.

Высоцкий С. В. Структура психолого-педагогических условий формирования поисково-творческой направленности личности в процессе обучения. *Науковий вісник Південноукраїнського державного університету ім. К. Д. Ушинського: збірник наукових праць*. Одеса, 1999. Вип. 8, 9. С. 90–94.

Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей. *Избр. пед. соч.* М.: Учпедгиз, 1956. 203 с.

Зязюн І. А. Роль підсвідомості у розвитку особистості. *Професійна освіта: педагогіка і психологія: українсько-польський журнал* / за ред. І. Зязюна, Т. Левовицького, Н. Ничкало, І. Вільш. Київ; Ченстохова: Видавництво ЗАТ «Віпол» ДК № 15, 2000. Вип. 2. С. 183–215.

Курлянд З. Н. Психолого-педагогічні умови формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів. *Наука і освіта: науково-практичний журнал*. Одеса. 2008. № 8–9. С. 171–175.

Філософський енциклопедичний словник: енциклопедія / голов. ред. В.І. Шинкарук. Київ: Абрис, 2002. 742 с.

## **Conditions for forming the aesthetic culture of future teachers of the Ukrainian language and Literature in the process of professional training**

**Papushina Valentyna<sup>3</sup>**

Khmelnytskyi National University, Khmelnytskyi, Ukraine

**Krasylnykova Ganna<sup>4</sup>**

Khmelnytskyi National University, Khmelnytskyi, Ukraine

---

*The article outlines and details of the organizational-pedagogical, psychological-pedagogical and didactic conditions for the formation of the aesthetic culture of the future teachers majoring in the Ukrainian language and Literature in the process of professional training. We emphasize the promotion of aesthetic culture in higher educational institutions and the study of Literature disciplines, taking into account the aesthetic component of educational material, as one*

---

<sup>3</sup> Ph.D. in Pedagogic Sciences, Assistant Professor at the Chair for Ukrainian Philology at Khmelnytskyi National University

<sup>4</sup> Doctor of Pedagogical Science, Associate Professor Department of Technological and Vocational Education and Decorative Art at Khmelnytskyi National University

of the organizational and pedagogical conditions. We consider the updating of the content, forms, methods of professional training in close connection with the aesthetic environment of an educational institution alongside with the determination of the ways of students' self-realization.

Psychological and pedagogical conditions are considered as external and internal factors aimed at personal growth of the future teachers specialized in the Ukrainian language and Literature as well as the creation of positive motivational guidelines and obligatory encouragement of the aesthetic activity results. The gradual complication of the methods and activity devices both contributes to the development of professional knowledge, skills and abilities and raises the students' aesthetic culture to a higher level.

The determination of the didactic conditions takes place in an organic way, taking into account the specificity of future professional activities of the future teachers specialized in the Ukrainian language and Literature. The didactic conditions facilitate the acquisition of a solid versatile education and practical skills in higher education institutions through self-realization. The study of literary works and the mastering of esthetic categories while interpreting them are emphasized.

**Keywords:** conditions, organizational-pedagogical conditions, psychological and pedagogical conditions, didactic conditions, the formation of the aesthetic culture, self-realization, the aesthetic environment of an educational institution.

---

### References

Babanskij, Ju.K. (1983). *Pedagogika: uchebnoe posobie dlja pedagogicheskikh institutov* [Pedagogy: a textbook for pedagogical institutions]. Moscow: Prosveshhenie [in Russian].

Vysockij, S.V. (1999). Struktura psihologo-pedagogicheskikh uslovij formirovanija poiskovo-tvorcheskoj napravlenosti lichnosti v processe obuchenija [The structure of the psychological and pedagogical conditions in the formation of the search and creative orientation of the individuality in the educational process]. *Naukovyi visnyk Pivdenoukrajinskoho derzhavnoho universytetu im. K. D. Ushynskoho: zbirnyk naukovykh prats – Scientific journal South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky*, 8–9, 90–94 [in Ukrainian].

Disterveg, A. (1956). *Rukovodstvo k obrazovaniju nemeckih uchitelej* [Guide to the education of German teachers]. Moscow: Uchpedgiz [in Russian].

Ziaziun, I.A. (2000). Rol pidsvidomosti u rozvytku osobystosti [The role of the subconscious in the development of personality]. *Profesiina osvita: pedahohika i psykholohiia: ukrainsko-polskyi zhurnal – Professional education: pedagogy and psychology: Ukrainian-Polish Journal*, 2, 183–215 [in Ukrainian].

Kurliand, Z.N. (2008). Psykholoho-pedahohichni umovy formuvannia profesiino-pedahohichnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv [Psychological-pedagogical conditions for the formation of professional and pedagogical competence of future teachers]. *Nauka i osvita: nauково-praktychnyi zhurnal – Science and Education: Scientific and Practical Journal*, 8–9, 171–175 [in Ukrainian].

Shynkaruk, V.I (2002). *Filosofskyi entsyklopedychnyi slovnyk: entsyklopedyia* [The Philosophy Encyclopedia Dictionary: Encyclopedia]. Kyiv: Abrys [in Ukrainian].

Accepted: March 7, 2019



## До проблеми подолання мовного бар'єру у процесі спонтанної комунікації іноземною мовою студентів гуманітарних факультетів

**Рудик Наталія Миколаївна<sup>1</sup>**

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна

E-mail: [m.natygirl@gmail.com](mailto:m.natygirl@gmail.com)

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-7511-4318>

---

*Стаття присвячена актуальній проблемі педагогічної психології та практики навчання спонтанної іноземної комунікації студентів гуманітарних факультетів, а саме визначенню причин виникнення мовного бар'єру у студентів під час спілкування з носіями іноземної мови. Розглядається важливість вирішення проблеми подолання мовного бар'єру як умова формування мовної компетенції майбутніх спеціалістів у сучасних умовах навчання та пропонуються шляхи її подолання. Автор надає результати дослідження, яке проводилося протягом навчального року. Особливості міжособистісної взаємодії студентів, що виявлені під час цього дослідження, можуть бути використані педагогами, що навчають студентів іноземних мов, а також широким колом спеціалістів у сфері педагогіки та психології для створення навчальних програм, завдань, що сприятимуть підвищенню успішності навчання, та при розробці психолого-педагогічних рекомендацій з оптимізації цього процесу.*

**Ключові слова:** спонтанна комунікація, мовний бар'єр, іноземна вимова, словниковий запас, замітники пауз.

---

**Вступ.** Сучасні умови розвитку держави та процес інтеграції України в європейську спільноту значно розширили можливості для української молоді навчатися та працювати з іноземцями, після закінчення ЗВО, обираючи для свого бізнесу не тільки українських, але й зарубіжних партнерів. У зв'язку з цим, проблема спонтанного спілкування іноземною мовою все ще є актуальною. Однак, не дивлячись на результативність методик навчання іноземних мов у ЗВО та високий рівень оволодіння навчальним матеріалом з іноземної мови, випускники вищів, досить часто стикаються з проблемою неспроможності вільного спілкування з носіями мови, тобто з так званим, мовним бар'єром.

Багатьом студентам видається, що їхні проблеми спілкування пов'язанні лише з недостатнім оволодінням іноземною мовою, і якщо вони досягнуть вищого рівня, від того, яким володіють на цей момент, то проблема зникне сама по собі. Але насправді це трапляється навіть тоді, коли студенти під час навчання опанували навички спонтанного іноземного мовлення. Крім того, дослідження показують, що, чим вище рівень володіння студентами іноземною мовою, тим частіше мають вони проблему мовного бар'єру, на відміну від студентів-початківців. Це пов'язано передусім зі страхом не виправдати сподівання щодо їхньої мовної компетентності.

Також значну роль відіграє відсутність «природного» мовного середовища, тобто на заняттях із викладачем вони не хвилюються, що виникає під час позааудиторного спілкування.

Н. В. Горбунова пов'язує виникнення мовного бар'єру лише з індивідуальною психологічною особливістю людини і наголошує, що ідеальним засобом його подолання завжди було та є «повне занурення» у природне мовне середовище. (Горбунова, 2012: 210) Однак у більшості випадків це не є можливим, бо створення «повного занурення» – дуже складний процес, який потребує академічного часу та коштів.

---

<sup>1</sup> викладач кафедри західних і східних мов та методики їх навчання Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

О. О. Каскевич, у свою чергу, зазначає, що мовний бар'єр це, безумовно, індивідуальна психологічна особливість людини, її невпевненість у собі, своїх знаннях, низька самооцінка, відчуття провини, страх, внутрішнє небажання спілкуватися «нерідною» мовою, відсутність досвіду спілкування з носіями іноземної мови тощо. Але всі ці показники можуть мінятися відповідно до ситуації, що склалася, її характеру та обставин. Наприклад, це формальна бесіда з діловими партнерами чи керівниками, викладачами, або дружнє спілкування у кафе. (Каскевич, 2012: 168-169)

**Мета та завдання дослідження.** У зв'язку із зазначеним, **метою дослідження** є аналіз наявних проблем, що спричиняють виникнення мовного бар'єру під час спонтанного іншомовного спілкування студентів гуманітарних факультетів з носіями іноземної мови.

Відповідно до мети дослідження окреслено **завдання**: виявити найбільш оптимальні способи подолання мовного бар'єру студентами гуманітарних факультетів в умовах немовного середовища.

**Результати дослідження.** Досягнення спонтанного іншомовного спілкування – це достатньо складний та тривалий процес, натомість це не означає, якщо є проблема мовного бар'єру, то треба відкладати її на останнє. Починати долати труднощі спілкування треба якомога раніше, вже на початковому рівні оволодіння іноземною мовою. Студенти повинні вирішити для себе особисто, що для них є найскладнішим під час комунікації, що спричиняє таке хвилювання, що призводить до нездатності підтримувати навіть дуже елементарну неформальну бесіду.

Вчені виявляють кілька проблем, які можуть заважати студентам спонтанно спілкуватися іноземною мовою у будь-якій ситуації.

*Перша проблема – це незадоволеність власною вимовою.* Досить часто під час практичного курсу іноземної мови студенти задають запитання, пов'язані саме з їхньою вимовою. Багатьом важко даються деякі звуки іноземної мови, аналогів яких немає у рідній. Як наслідок, у них з'являється відчуття дискомфорту та тривоги, що неодмінно призводить до виникнення мовного бар'єру. Причини цьому дві: *фізіологічна* та *психологічна*. Якщо причина фізіологічна, то неодмінно потрібна консультація зі спеціалістами, які кваліфіковано зможуть оцінити проблему та порекомендувати шляхи її усунення.

Якщо проблема психологічна, то найлегший спосіб її подолання, це *читання в голос*. Для цього підійде будь який текст мовою оригіналу. Це можуть бути художні книги, статті, а також Інтернет блоги та новини. Якщо у студентів є якісь особливі вподобання, це не тільки допоможе їм покращити вимову, але й отримати естетичне задоволення. Однак перевага віддається текстам, які мають голосовий супровід. Наприклад, аудіо книги. Зазвичай їх озвучують носії з еталонною вимовою. Тексти пісень також можна використовувати під час мовленнєвого тренування, але треба пам'ятати, що в них може бути присутня діалектна вимова, до того ж такий текст не завжди відповідає вимогам граматики та стилістики.

Якщо ж тим, хто навчається, не вдається оволодіти правильною вимовою, що притаманна носіям, то це не є показником відсутності схильності до вивчення іноземних мов.

Деякі студенти також скаржаться на те, що їм заважає сильний акцент, якого вони не здатні позбутися. Як зазначив Д. Ю. Петров: «По-перше, немає мови без акценту. Тому, обираючи свій еталон вимови, студент все одно вибере якийсь акцент. Потрібно лише, щоб цей акцент підходив цьому студенту відповідно до роботи його артикуляційного апарату та не спричиняв йому фізичного та емоційного дискомфорту. Здатність швидко оволодіти іноземними акцентами притаманна тим студентам, які мають добрий музичний слух та імітаційні здібності. А по-друге, треба пам'ятати, що ідеальна іноземна вимова – це лише здатність людини до звуконаслідування, а не показник володіння самою мовою» (Петров, 2018).

*Друга проблема – це невпевненість у використанні власного словникового запасу.* Більшість студентів відзначають, що під час спілкування з носіями мови інколи трапляються ситуації, коли дуже важко згадати якесь потрібне слово чи фразу. Це відбувається, у більшості випадків, через хвилювання. Але, чим напруженіше студент намагається згадати це слово, тим більше він починає хвилюватися. Інколи таке хвилювання може навіть змінитися панікою. Коли хвилювання минає, слово пригадується дуже швидко, але відчуття сорому та невдоволення залишаються, що знову ж призводить до виникнення мовного бар'єру. Звісно, розширення словникового запасу дуже важливо, але більш важлива за ту

кількість слів, яку студент колись засвоїв під час навчання, здатність швидко формувати власні вислови з цією лексикою. У зв'язку з цим, лінгвісти рекомендують вживати насамперед лексику, що не потребує зусиль для пригадування. Також позитивний результат дають тренувальні вправи на здатність студентів надавати синоніми та пояснювати значення слів, що вони бачать. Таким чином, якщо під час розмови необхідно використати слово, яке важко пригадати, треба або замінити його синонімом, або пояснити його значення співрозмовнику. Важливим може також виявитися такий аспект, як володіння співрозмовниками кількома однаковими іноземними мовами, навіть на низькому рівні. У такому випадку можна зробити спробу перевести невідоме слово на іншу мову, яку розуміє співрозмовник.

Не треба також нехтувати невербальними засобами спілкування та заміниками пауз, або «словами-паразитами». Це набагато краще, ніж просто мовчання.

У будь-якій мові існує чимало заміників пауз. Так, наприклад, в англійській мові це: «well», «all right», «I see», «like», «a sort of», тощо; або «What do you call it?» чи «You know what I'm talking about». Дві останні фрази стимулюватимуть співрозмовника, носія мови, самостійно закінчити думку.

*Третя проблема – це страх припуститися помилки.* Під час навчання більшість студентів мають страх зробити помилку, бо ця помилка потягне за собою погану оцінку, тобто невизнання їхніх досягнень. Це також погіршує самооцінку та призводить до невпевненості в собі. Цей страх супроводжує їх й у позааудиторний час. Припуститися помилки під час спілкування з носієм іноземної мови, на їхню думку, неприпустимо, тому студенти надають перевагу мовчанню, що стає причиною появи мовного бар'єру.

Передусім треба переконати студентів, що помилки іноді трапляються навіть під час спілкування рідною мовою, і це не є щось жахливе, що їм ніхто не пробачить. Довге мовчання, навпаки, виглядає гірше, ніж помилка. Звісно, помилок треба намагатися уникати в різний спосіб. По-перше, треба намагатися уникати використання складних лексико-граматичних структур. Ризик припуститися помилки в складній структурі вищий, ніж під час використання більш легкої конструкції. Також складні структури – складні не тільки для вимови, але й для розуміння. Використовуючи довгу та складну репліку, той, хто говорить, має ризик бути незрозумілим. Речення мають бути достатньо простими як лексично, так і граматично. Звісно, це залежить від мовленнєвої ситуації, проте складні речі, що промовляються простою мовою, набагато кращі, ніж прості – складною.

По-друге, якщо студент продумав речення, яке не може перекласти з рідної мови іноземною, то йому потрібно змінити формулювання цього речення. Майже немає таких висловів, які неможна передати іншими лексичними та граматичними одиницями. Можна пригадати ще кілька фраз та комбінацій, для вираження тієї самої думки. Також можна поділити складне речення на кілька більш простих, використати визначення поняття, описання предмета, використовувати синоніми тощо. Цього легко навчати студентів під час практичного курсу іноземної мови, достатньо попросити їх придумати якомога більше способів висловити одну й ту саму думку, але абсолютно різними лексико-граматичними способами. Наприклад, фразу «Я хочу їсти» можна висловити по-різному: «I want to eat», «I'm hungry», «I would like to eat something», «Let's go and have a bite», «Oh, what a lovely café! Let's go there», «I wonder if there is any café here», «Come on! I want you to try my favourite dish», тощо. Всі ці фрази здатні донести людині думку про те, що його співрозмовник голодний та треба думати про те, де це можна зробити.

По-третє, треба навчати студентів не боятися запитувати, якщо їм щось незрозуміло. Пояснити, що попросити співрозмовника повторити фразу ще раз – це нормально. Відпрацювати зі студентами такі ситуації та вивчити фрази: «Чи не могли би Ви повторити ще раз, будь ласка?», «Чи можу я попросити Вас говорити повільніше (голосніше)?», «Вибачте я Вас не зрозумів», «Чи не могли би Ви пояснити мені значення цього слова?» тощо. Це допоможе студентам подолати мовний бар'єр та викличе повагу в очах співрозмовника, який зрозуміє, що його дійсно уважно слухають.

Ще одним джерелом тривоги і дискомфорту у студентів на заняттях з іноземної мови може виступити й сам викладач. Його неухважність, невміння розпізнати проблему студента, часом нетактовність можуть погіршити ситуацію. Як наслідок, багато тих, хто навчається, говорять про свою «ненависть» до іноземної мови. Високий рівень тривожності значно уповільнює процес засвоєння і призводить до ще більш нестабільного психічного стану. Такі

учні найчастіше за все, щоб уникнути стресових ситуацій, пропускають заняття або поводяться пасивно і байдуже (Крашенникова, 2014: 54–55).

На появу мовного бар'єру також впливає і форма проведення занять (презентації, доповіді та рольові ігри на заняттях). Проте справедливим буде відзначити, що іноді стресові ситуації, що виникли на заняттях, можуть також позитивно вплинути на студентів, стати свого роду мотивацією для досягнення більшого успіху. Крім того, багато психологів зазначають, що стресові ситуації, почуття тривоги, так чи так пов'язані з результатами досягнень самих студентів. В цьому випадку викладач повинен знати міру та відчувати, коли завдання є надто складними, чи надто легкими, тому нецікавими для студентів. Так стрес на занятті може як підвищити мотивацію, так і знищити її у корені, тим самим призвівши тільки до негативних результатів.

У зв'язку із зазначеним вище, нами протягом року було проведено експеримент серед студентів гуманітарних факультетів, які були розподілені на групи по 3–4 чоловіка в кожній. Загальна кількість: 32 студенти, з 8 експериментальних груп різної вікової категорії та з різним рівнем володіння іноземною мовою.

На початок навчального року усне тестування студентів підтвердило наявність мовного бар'єру у 67% опитаних. Їм було важко зорієнтуватися під час різкої зміни напрямку розмови, швидкість висловлювань та запитань виводила їх із рівноваги та призводила до великої кількості граматичних та лексичних помилок. Як наслідок: 73% з цієї кількості не мали бажання довго спілкуватися та не проявляли ніякої активності, під час бесіди відчувалася значна напруженість та неприродність; 20% обрали для себе виключно пасивну роль співбесідника (лише нерозгорнуті відповіді на запитання); 7% відмовились від перевірки, пояснюючи це сильним емоційним напруженням та панічним страхом, такий результат теж були визначено як наявність мовного бар'єру.

Протягом навчального року, під час практичного курсу іноземної мови всім студентам було запропоновано мовленнєві вправи, що передбачали: 1) прослуховування та читання уголос текстів художньої та наукової літератури; 2) створення діалогів та полілогів на основі побаченої чи почутої іншомовної ситуації, але з використанням максимальної кількості лексичних синонімів та однакових за змістом, різних за структурою граматичних висловів. Студенти в кожній групі готували спільні проекти, паралельно навчаючись взаємодії та колективній співпраці.

На початку експерименту викладач відіграв активну роль, пояснюючи та допомагаючи студентам, робота займала дуже багато часу. Але по закінченні експерименту студенти вже не мали майже зовсім ніяких проблем з цим видом діяльності, помилок стало менше, а впевненості студентів у власних можливостях – більше.

Таким чином, навчальний рік закінчився з такими результатами: 23% студентів брали активну роль у співбесіді, самостійно змінюючи її напрям та швидкість, проявляли навіть творчі здібності, жартували; 62% студентів були активними співрозмовниками, давали повні та поширені відповіді на запитання, пояснювали свою думку та наводили приклади з власного досвіду, спробували ставити запитання; 18% студентів – майже безпомилково давали розгорнуті відповіді на запитання, деякі навіть намагалися жартувати, але довго підтримувати бесіду їм все ще було важко. Студентів, які відмовились від контролю результатів експерименту, не було.

Щодо викладачів, то під час організації процесу навчання вони намагалися брати до уваги психологічні особливості кожного студента, враховуючи їхні потреби. Вміло розпізнавали джерело страху і тривоги тих, хто навчається, та допомагав їм з ними. Згідно з концепцією зарубіжних методистів, які вивчають цю проблему, та пропонують «атакувати негативні думки» студентів, викладач акцентував на тому, що в них виходить краще, а не на їхніх помилках і промахах, щоб створити позитивне ставлення до навчання іноземних мов, а також почуття впевненості у своїх силах. На нашу думку, викладачам вдалося створити сприятливі умови для актуалізації механізмів мовної та мовленнєвої діяльності на всіх етапах навчання, і контроль за процесом подолання мовного бар'єру, що призвело до таких високих показників результативності.

Студенти відзначили, що обговорення почуттів страху та тривоги з викладачем та іншими студентами, які перебувають у подібному положенні є дієвим способом зменшення цих негативних почуттів, оскільки розуміють, що вони не самотні у своїй проблемі.

Зі всього вищевикладеного можна дійти **висновків**. 1. Мовний бар'єр може виникнути на будь-якому етапі навчання іноземних мов. Причинами його виникнення є різні психологічні проблеми студентів, почуття невпевненості у власних знаннях та комплекси. 2. Серед способів подолання проблеми мовного бар'єру під час спонтанного спілкування пропонуємо кілька: 1) покращення власної вимови; 2) розширення словникового запасу; 3) запобігання помилок під час власного висловлювання. Складніше впоратися з проблемою мовного бар'єру студентів, якщо причиною є сам викладач, його методи викладання та атмосфера процесу навчання. У цьому випадку студенти повинні долати ці труднощі самотужки, що деяким не вдається, або вдається ціною неймовірних зусиль.

Проте для профілактики і подолання психологічного бар'єру виокремлюємо такі педагогічні умови: 1) створення клімату взаємної довіри, психологічної атмосфери прийняття, емоційної теплоти, безпеки, в якій проходить процес навчання, створення атмосфери співпраці; 2) формування позитивних емоцій під час заняття; 3) ситуації успіху; 4) формування умов, за яких студент буде зацікавлений проявляти активність, враховувати особистісні мотиви, тобто інтереси і захоплення студентів. Тільки гармонійне поєднання майстерності та компетентності викладача з нестримним бажанням студентів до пізнання нового, прагненням самовдосконалення та розширення власних можливостей може призвести до успішності процесу навчання та подолання проблеми мовного бар'єру, що дуже добре було доведено під час проведеного нами експерименту.

### Література

Горбунова Н. В. Программа «Speak Dating» разрушает языковые барьеры. *Наука и общество*. Саратов. 2012. Вып.1 (4). С. 208–212.

Каскевич А. А. Исследование языкового барьера среди студентов в процессе изучения иностранного языка. *Мир науки, культуры, образования*. Горно-Алтайск. 2012. Вып. 6 (37). С. 168–170.

Крашениникова А. Е. Возникновение языкового барьера при изучении иностранного языка и пути его преодоления. *Современные тенденции в преподавании иностранных языков в неязыковом вузе*. Красноярск. 2014. Вып. 8. С.53–56.

Петров Д. Ю. Полиглот. <https://www.youtube.com/watch?v=LrhyihlqB-U&t=684s>. Дата звернення: 15.02.19.

Петров Д. Ю. Так как же говорить без акцента? URL: <https://www.youtube.com/watch?v=X-v-JvdZ9iY>. Дата звернення: 15.02.19.

## К проблеме о преодолении языкового барьера в процессе спонтанной коммуникации на иностранном языке студентов гуманитарных факультетов

**Рудык Наталья Николаевна<sup>2</sup>**

Государственное учреждение «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского», Одесса, Украина

*В статье рассматриваются причины возникновения языкового барьера у студентов гуманитарных факультетов во время спонтанного общения на иностранном языке. Приводятся мнения ученых, которые рассматривают языковой барьер, как психологическую проблему, возникающую на разных этапах обучения иноязычной речи. Выделяются факторы, влияющие на психологическое состояние студентов, вызывая у них тревогу и страх перед иноязычной коммуникацией.*

*Цель исследования – проанализировать существующие проблемы, являющиеся непосредственными причинами возникновения языкового барьера во время спонтанного иноязычного общения студентов с носителями иностранного языка. Задание – выявить*

<sup>2</sup> преподаватель кафедры западных и восточных языков и методики их обучения Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского»



наиболее оптимальные способы преодоления языкового барьера студентами гуманитарных факультетов, в условиях неязыковой среды.

В ходе работы, описаны три основные проблемы языкового барьера, и пути их преодоления: 1) неудовлетворенность собственным произношением, преодолеть которую возможно с помощью чтения иноязычных озвученных текстов, и выбрав для себя наиболее подходящий иноязычный акцент; 2) неуверенность в использовании собственного словарного запаса, преодолеть которую можно с помощью различных упражнений по подбору синонимов и значений иноязычных слов; 3) боязнь сделать ошибку, преодолеть которую можно с помощью отказа от слишком сложных и громоздких предложений в пользу более простых.

Также причиной появления языкового барьера у студентов может стать сам преподаватель, его халатность и непрофессионализм.

Таким образом, можно сделать вывод, что для профилактики и преодоления психологического барьера необходимо создание климата взаимного доверия, эмоциональной теплоты, безопасности, в которой проходит обучение, создания атмосферы сотрудничества, формирование положительных эмоций в процессе обучения, учитывать личностные мотивы, т. е. интересы и увлечения учащихся.

**Ключевые слова:** спонтанная коммуникация, языковой барьер, иноязычное произношение, словарный запас, заменители пауз.

## Recommendations for overcoming of the language barrier during spontaneous communication in foreign language of humanities

**Rudyk Natalya<sup>3</sup>**

State institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky», Odesa, Ukraine

---

*The article examines the reasons for the emergence of a language barrier for students of humanities during spontaneous communication in foreign language. The opinions of scholars who consider the language barrier as a psychological problem that arises at different stages of teaching foreign language are given. There are some factors that influence the psychological state of students, and make them feel anxiety and fear during foreign language communication.*

*The purpose of the research is to analyze the existing problems that are the direct reasons of the emergence of a language barrier during the spontaneous communication in foreign language between our students and native speakers. The task is to reveal the best ways of overcoming the language barrier by the students of humanities, in a non-linguistic environment.*

*During the work, three main problems of the language barrier were described, and the ways of overcoming them were recommended: 1) dissatisfaction with students' own pronunciation, which can be overcome with the help of reading of foreign-language sounded texts, and by choosing the most appropriate foreign language accent; 2) insecurity in use of students' own vocabulary, which can be overcome with the help of various exercises, where students should select synonyms and use different meanings of some foreign words; 3) fear of making a mistake, which can be overcome with the help of using more simple sentences and combinations instead of more complicated ones.*

*The reason for the emergence of a language barrier among students can also be the teacher himself, his negligence and unprofessionalism.*

*Thus, we can conclude that in order to prevent and overcome a psychological barrier, it is necessary to create a climate of mutual trust, emotional warmth, security in which the process of education takes place, the creation of an atmosphere of cooperation, the formation of positive emotions during the lesson, taking into account personal motives, interests and hobbies of the students.*

**Keywords:** spontaneous communication, language barrier, foreign language pronunciation, vocabulary, language fillers.

---

<sup>3</sup> teacher of the Department of West and Oriental Languages and Methods of their Teaching at State institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky"

---

### References

Gorbunova, N. (2012) Prohramma «Speak Dating» razrushaet yazykovye bar'yery. [The program «Speak Dating» destroys language barriers]. *Nauka i obshchestvo – Science and society. Saratov*, 1 (4), 208-212 [in Russian].

Kaskevich, A.A. (2012) Issledovaniye yazykovogo bar'yera sredi studentov v protsesse izucheniya inostrannogo yazyka. [Study of the language barrier among students in the process of learning the foreign language]. *Mir nauki, kultura, obrazovanie – The world of science, culture, education*, 6 (37), 168-170 [in Russian].

Krashennikova, A.E. (2014) Vozniknoveniye yazykovogo bar'yera pri izuchenii inostrannogo yazyka i puti yego preodoleniya. [The derivation of a language barrier during the foreign language learning and ways to overcome it.] *Sovremennyye tendentsii v prepodavanii inostrannykh yazykov v neyazykovom vuse – Modern trends in the teaching of foreign languages in a non-linguistic university*, 8, 53–56 [in Russian].

Petrov, D.Yu. Poliglot. [Polyglot]. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=LrhyihqB-U&t=684s> [in Russian].

Petrov, D.Yu. Tak kak govorit' bez aktsenta? [So how to speak without an accent?] Retrieved from URL: <https://www.youtube.com/watch?v=X-v-JvdZ9jY> [in Russian].

Accepted: March 11, 2019



## Професійна самоефективність як педагогічна проблема

**Линенко Алла Францівна<sup>1</sup>**

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний  
університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна  
E-mail: [aflinenko@gmail.com](mailto:aflinenko@gmail.com)

У статті актуалізовано проблему підвищення якості підготовки майбутніх учителів заснованою на гуманістичній парадигмі, що потребує використання інноваційних підходів, розглянуто наукові концептуальні напрямки визначення сутності феномена «самоефективність» у контексті: психологічної науки (А. Бандура, Дж. Роттер, Дж. Мартінес-Понт, Д. Майерс, Г. Лефрансуа, М. Гайдар, О. Вовк та ін.) та педагогічної (В. Собкин, А. Фомиченко, Т. Кремешна та ін.), його вплив на підвищення якості професійної діяльності вчителя. Презентовано визначення феномена «самоефективність».

Обґрунтовано доцільність формування професійної самоефективності майбутніх учителів. Представлено визначення діяльній, комунікативній та особистій самоефективності у професійній сфері. Розкрита сутність самосвідомості у розвитку особистості, дано визначення педагогічної самосвідомості, підкреслена ведуча роль у формуванні педагогічної самосвідомості особистості її компонентів (самоаналіз, самоідентифікація і самооцінка), педагогічна самосвідомість розуміється в якості рушійної сили, що впливає на формування педагогічної самоефективності, крім того розглядаються такі чинники педагогічної самосвідомості, як: самоконтроль, самокритика, самоудосконалення і самовиховання майбутніх учителів. Дається характеристика: компонентної структури професійної самоефективності майбутнього вчителя (рефлексивна, когнітивно-діяльній і особистій складові). Рефлексивна включає усвідомленість майбутніми вчителями значущості власної самоефективності при вирішенні певних педагогічних завдань, самоаналізу і самооцінки рівня своєї компетентності. Когнітивно-діяльній складова – обізнаність в обраному фаху, наявність необхідних знань, умінь, навичок для здійснення успішній професійній діяльній. Особистій складова – упевненість у своїх можливостях для здійснення продуктивній педагогічної діяльній у пізнавальній і міжособистій сферах, організованість, здібність до саморегуляції, самопідкріплення. Представлено форми і методи формування досліджуваного конструкту: впровадження елективній курсу в межах педагогічної майстерній, його теоретичній (лекції) і практичній частин (дискусії, «круглий стіл», диспути, ігрові технології та вправи на розвиток самостійності, упевненості та ін.), самостійну роботу (ведення рефлексивній щоденника, вправи із релаксації, саморегуляції, самонавіювання тощо). Виявлено значення професійній самоефективності для досягнення продуктивності педагогічної діяльній і успішності просування майбутніх учителів до педагогічній ідеалу.

**Ключові слова:** самоефективність, професійна самоефективність, професійна діяльність вчителя, педагогічна самосвідомість, майбутній учитель.

**Вступ.** Завдання реформування українського суспільства висуває на перший план питання якісній освіти. Чим далі Україна просувається на шляху політичній, економічній, соціальній перетворень, тим краще проявляється залежність успіхів у зазначеній сферах від освітній і культурній рівня населення. Тому постає проблема вдосконалення вищої педагогічної освіти, пошук інноваційній підходів для вирішення цього стратегічній завдання.

<sup>1</sup> доктор педагогічній наук, професор кафедри музично-інструментальній підготовки Державній закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Гуманістично спрямована парадигма вищої педагогічної освіти націлена на підготовку сучасного вчителя, який може адекватно себе оцінити в контексті сформованості своєї професійної компетентності, наявності необхідної сукупності індивідуальних особливостей, проводити самомоніторинг успішності/неуспішності своїх педагогічних дій, рівень якості вирішення педагогічних задач, здійснювати самоконтроль та самокорекцію для ефективності педагогічної діяльності. В зазначеному аспекті значна роль належить професійної самоефективності вчителя.

**Виклад основного матеріалу.** За довідковою літературою самоефективність особистості означає почуття самоповаги і своєї гідності, реальна компетентність вирішувати життєві проблеми, відповідати потребам середовища, сприйняття людиною своєї здатності успішно діяти в різних ситуаціях (Современный психологический словарь, 2007: 474–475). Як відомо, засновником введення в науковий обіг терміна «самоефективність» та подальшої розробки, дослідження феномена належить А. Бандурі. Психолог стверджував, що індивідуум – не пасивна істота, яка індіферентно реагує на зовнішні стимули, а така, що має інтерактивну поведінку, в якій особистісні, ситуаційні та поведінкові чинники взаємодіють між собою як взаємозалежні детермінанти (Bandura A., 1997).

На думку А. Бандури, самоефективність особистості це оцінка своєї ефективності, переконання про власні можливості в контексті організації і виконанні будь-яких дій для досягнення поставленої мети (Бандура, 2000: 3). Він справедливо вважав, що більш ефективно діє той, хто більш компетентний. Тому вчений структурував зазначений феномен на два компоненти: навички, які необхідні для досягнення успіху, так він розумів компетентність та самооцінку. А. Бандура виявив чинники, що впливають на самоефективність: персональна компетентність, реальний досвід, вербальне переконання і емоційний стан (Бандура, 2000: 3).

Послідовники вченого (Дж. Роттер, Дж. Мартінес-Понт, Д. Майерс та ін.) активно продовжували розробляти концепцію самоефективності. Психологи стверджували, що зазначений феномен є фундаментальною якістю особистості, яка активно впливає на продуктивність та результативність діяльності і поведінки. Разом з А. Бандурою вчені: Зиммерман, Дж. Мартінес-Понт та інші вважали, що оцінка самоефективності тісно пов'язана з цілями, які ставить перед собою особистість.

Зазначену позицію підтримує Г. Лефрансуа. Психолог зазначає, що судження про самоефективність впливають не тільки на вибір дій, місто дій, але й на зусилля особистості з подолання труднощів. Чим сильніша самооцінка ефективності, тим людина більше намагається досягнути поставленої мети (Лефрансуа, 2003: 323). Тому самоефективність розуміємо як важливий чинник, що визначає вибір особистістю продуктивних дій для успішного вирішення поставлених цілей, завдань.

М. Гайдар на основі концептуальних положень А. Бандури виокремлює такі компоненти самоефективності щодо професійної діяльності психолога: діяльнісну, комунікативну та особистісну самоефективності (Гайдар, 2008). Так, діяльнісна самоефективність у професійній сфері – це уявлення людини про те, що вона володіє необхідними знаннями, вміннями, навичками, професійними технологіями та її впевненість у тому, що вона зможе продуктивно використовувати їх у своїй діяльності. Комунікативна самоефективність – це володіння комунікативним потенціалом та досвідом, який дозволяє їй бути компетентною у професійному спілкуванні, у поєднанні із впевненістю, що вона зможе ефективно реалізувати їх у ситуаціях взаємодії з іншими людьми, використавши адекватно цим ситуаціям засоби спілкування. Особистісна самоефективність у професійній сфері психолога, на думку автора, – це поєднання уявлень людини про наявність у неї професійно важливих якостей та впевненості в тому, що в ситуаціях професійної діяльності їй вдасться актуалізувати та кваліфіковано використати комплекс цих якостей, який забезпечує успішність виконання завдань, що стоять перед нею (Гайдар, 2008).

Представляють зацікавленість позиції українських учених відносно зазначеного феномена: О. Вовк, Т. Левченко, В. Романець, В. Татенко та ін. Так, О. Вовк вважає, що висока самоефективність у період навчання буде сприяти розкриттю творчих та інтелектуальних можливостей студента, формуванню його професійних та світоглядних якостей і сприятиме формуванню позитивної Я-концепції (Вовк, 2010).

На нашу думку, для кращого розуміння сутності феномена «самоефективність» має висновок, якого дійшли українські психологи, що кожен вчинок слід аналізувати не лише з погляду проблеми пізнання, а й мірою його активності, самоефективності, які в контексті саморозвитку психіки її суб'єктом є головними умовами розв'язання тих проблем, що постають у життєдіяльності індивіда (Вовк, 2010).

З погляду педагогічної науки, зазначену проблему вивчали: С. Грозан, В. Собкин, А. Фоміченко, Т. Кремешна та ін.

Так, В. Собкін і А. Фоміченко вважають, що в освітньому середовищі самоефективність визначається як віра вчителя у свою здатність організувати і виконувати свої дії, які необхідні для досягнення бажаних результатів. При чому використовувати будь-яким способом: здатності відбудовувати свою поведінку, непрямим досвідом, вербальним переконанням, фізіологічним і емоційним станом (Собкин, 2017).

Т. Кремешна досліджує проблему педагогічної самоефективності в становленні майбутніх учителів музики і визначає її як інтегративне утворення, яке виражається у впевненості педагога у власній професійній компетентності, здатності продуктивно здійснювати педагогічну діяльність, обираючи засоби педагогічного впливу, що забезпечують успішне досягнення поставлених цілей освітньо-виховного процесу (Собкин, 2010: 144).

Таким чином, згідно концептуальних позицій учених, рефлексивні процеси, самооцінка, самоідентифікація є важливими механізмами формування самоефективності особистості. Тому особлива увага у становленні зазначеного феномена приділяється самосвідомості. Як відомо, самосвідомість – це певна форма свідомості, що є відображенням дійсності, перетворенням об'єктивного в суб'єктивне, яке виникло як властивість мозку на засадах соціальної практики людини.

За українською педагогічною довідковою літературою, самосвідомість – це «усвідомлення індивідом себе як автора і творця власних дій, суб'єкта життєтворчості з неповторними фізичними і духовними якостями, потребами й здібностями, носія інтелекту, почуттів і волі, виразника національної, професійної і групової належності в системі суспільних відносин» (Енциклопедія освіти, 2008: 801).

Самосвідомість є необхідною умовою існування особистості. Сутність феномена полягає в емоційній оцінці довкілля і забезпечення цілеспрямованої діяльності. За своєю природою самосвідомість представляє собою попередньо уявну побудову розумно мотивованих дій і передбачення і управління певної поведінки. Свідомість - це знання про зовнішній світ людини, а самосвідомість – це знання про власний внутрішній світ. Тобто, якщо свідомість є суб'єктивною умовою орієнтації людині в оточуючому середовищі, то самосвідомість – орієнтація у собі самому. Крім пізнання себе, самосвідомість особистості передбачає також емоційно-ціннісне і діяльнісно-регулятивне ставлення до себе. Провідне місце у самосвідомості займає усвідомлення вимог соціуму до особистості, своїх соціальних обов'язків і сенсу життєдіяльності. Складниками самосвідомості є самоаналіз і самооцінка. Людина є самоцінною істотою, а адекватна самооцінка дає їй можливість критично поставитися до себе, сприяє постійному примірюванню своїх можливостей до вимог соціуму, особливостям професійної діяльності, обраного фаху й тощо. Тому цей феномен є важливим чинником самоконтролю, самокритики, рушійною силою самовдосконалення і самовиховання.

На нашу думку, педагогічна самосвідомість зорієнтована на відображення та перетворення суб'єктом педагогічної дійсності, а також передбачає цілісну самооцінку себе як учителя і свого місця у педагогічному процесі. Крім того, педагогічна самосвідомість є узагальнене, оцінне і цілеспрямоване відображення і конструктивно-творче перетворення педагогічної дійсності в попередньо уявній побудові педагогічних дій і прогнозуванні їх результатів, у розумному саморегулюванні, самокорекції і самоконтролюванні власної поведінки. Можна дійти висновку, що професійна самоефективність учителя залежить від якості сформованості педагогічної самосвідомості.

Професійну самоефективність майбутнього вчителя розуміємо як складне, динамічне утворення особистості, що засновано на розвиненій педагогічній самосвідомості, розумінні вимог соціуму і усвідомлення свого місця у педагогічній дійсності, сформованій компетентності, наявності адекватної самооцінки, спрямованих на успішність здійснення професійної діяльності.

У зв'язку з чим, в якості складників зазначеного конструкту вважаємо доцільним розглядати: рефлексивний, когнітивно-діяльнісний і особистісний.

Пояснимо свою позицію відносно компонентної структури професійної самоефективності. Рефлексивний компонент відображує усвідомленість майбутніми вчителями значущості власної самоефективності в різних педагогічних ситуаціях при вирішенні певних педагогічних завдань, самоаналізу і самооцінки рівня своєї компетентності. Когнітивно-діяльнісний компонент визначає обізнаність в обраному фаху, наявність необхідних знань, умінь, навичок для здійснення успішної професійної діяльності. Особистісний компонент представляє собою спектр якостей, які сприяють активному прояву професійної самоефективності вчителя. До них відносимо: упевненість у своїх можливостях для здійснення продуктивної педагогічної діяльності як у пізнавальній, так і міжособистісній сферах, організованість, здібність до саморегуляції чи самопідкріплення. За словами А. Бандури, саморегуляція показує, як поведінка людини мотивується та регулюється внутрішніми стандартами і самооцінними реакціями (Бандура, 2000).

В якості методичного ресурсу для формування зазначеного конструкту було використано: елективний курс «Основи формування професійної самоефективності у майбутніх учителів», що проводився в межах педагогічної майстерні, який включав лекції, практичні заняття (дискусії, «круглий стіл», диспути, ігрові технології та вправи на розвиток самостійності, упевненості тощо), самостійну роботу (ведення рефлексивного щоденника, вправи із релаксації, саморегуляції, самонавіювання тощо). Використання зазначених форм і методів сприяло позитивній динаміці формування професійної самоефективності майбутніх учителів.

**Висновки.** Підготовка висококваліфікованих, конкурентоздатних педагогічних кадрів у вищих закладах освіти пов'язана з формуванням у них професійної самоефективності, яка сприяє досягненню успіху та «акме» у педагогічної діяльності, упевненості в вирішенні педагогічних завдань різної складності, самоповаги до себе як до професіонала, що веде до професійної зрілості і набуття вищих професійних абсолютів.

### **Література**

- Бандура А. Теория социального научения СПб.: Евразия, 2000. 320 с.
- Гайдар М. И. Развитие личностной самоэффективности студентов-психологов на этапе вузовского обучения: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая психология». Воронеж, 2008. 25 с.
- Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України, головний ред. В. Г. Кремень. К., Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
- Кремешна Т. І. Педагогічна самоефективність: шлях для успішного викладання: навч.-метод. посібник. Умань: Видавець «Сочінський», 2010. 168 с.
- Лефрансуа Г. Прикладная педагогическая психология. СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003. 416 с.
- Вовк О. М. Самоефективність: сутність, структура та особливості розвитку в студентському віці. *Вісник психології і соціальної педагогіки* Зб. наук. праць. Випуск 3. К., 2010. URL: [www.psyh.kiev.ua](http://www.psyh.kiev.ua). (дата звернення: 12.12.2018)
- Собкин В. С., Фомиченко А. С. Самоэффективность учителя и учебная деятельность учащихся (По материалам зарубежных публикаций). *Человек и образование*, 2017. № 4, с. 176–183.
- Современный психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. М.: АСТ; СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2007. 490 с.
- Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. New York: W. H. Freeman and Company. 1997.

## Профессиональная самооффективность как педагогическая проблема

**Линенко Алла Францевна<sup>2</sup>**

Государственное учреждение «Южноукраинский национальный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», Одеса, Украина

*В статье актуализирована проблема повышения качества подготовки будущих учителей основанная на гуманистической парадигме, что требует использования инновационных подходов, рассмотрены научные концептуальные направления в определении сущности феномена «самооффективность» в контексте: психологической науки (А. Бандура, Дж. Роттер, Дж. Мартинес-Понт, Д. Майерс. Г. Лефрансуа, М. Гайдар, А. Вовк и др.) и педагогической (В. Собкин, А.Фомиченко, Т. Кремешная и др.), его влияние на повышение качества профессиональной деятельности учителя. Представлено определение феномена «самооффективность».*

*Обоснована целесообразность формирования профессиональной самооффективности будущих учителей. Представлены определения деятельностной, коммуникативной и личностной самооффективности в профессиональной сфере. Раскрыта сущность самосознания в развитии личности, дано определение педагогического самосознания, подчеркнута ведущая роль в формировании педагогического самосознания личности ее компонентов (самоанализ, самоидентификация и самооценка), педагогическое самосознание понимается в качестве движущей силы, которая влияет на формирование педагогической самооффективности, кроме того рассматриваются такие факторы педагогического самосознания, как: самоконтроль, самокритика, самосовершенствование и самовоспитание будущих учителей. Дается характеристика компонентной структуре профессиональной самооффективности будущего учителя (рефлексивная, когнитивно-деятельностная и личностная составляющие). Рефлексивная включает осознанность будущими учителями значимости собственной самооффективности при решении определенных педагогических задач, самоанализа и самооценки уровня своей компетентности. Когнитивно-деятельностная составляющая – осведомленность в избранной специальности, наличие необходимых знаний, умений, навыков для осуществления успешной профессиональной деятельности. Личностная составляющая – уверенность в своих возможностях для осуществления продуктивной педагогической деятельности в познавательной и межличностной сферах, организованность, способность к саморегуляции, самоподкреплению. Представлены формы и методы формирования исследуемого конструкта: использование элективного курса в границах педагогической мастерской, его теоретической (лекции) и практической частей (дискуссии, «круглый стол», диспуты, игровые технологии и упражнения на развитие самостоятельности, уверенности и др.), самостоятельную работу (ведение рефлексивного дневника, упражнения на релаксацию, саморегуляцию, самовнушение и т.д.). Выявлено значение профессиональной самооффективности для достижения продуктивности педагогической деятельности и успешности продвижения будущих учителей к педагогическому идеалу.*

**Ключевые слова:** самооффективность, профессиональная самооффективность, профессиональная деятельность учителя, педагогическое самосознание, будущий учитель.

<sup>2</sup> доктор педагогических наук, профессор кафедры музыкально-инструментальной подготовки Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского»

## Professional self-efficiency as a pedagogical problem

*Linenko Alla*<sup>3</sup>

State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky», Odesa, Ukraine

*The article presents the problem of improving the quality of training future teachers based on the humanistic paradigm, which requires the use of innovative approaches; some scientific conceptual directions in determining the essence of the phenomenon «self-efficacy» in the context of: psychological (A. Bandura, J. Rotter, J. Martinez-Pont, D. Myers. G. Lefrançua, M. Gaidar, A. Vovk and others) and pedagogical sciences (V. Sobkin, A. Fomichenko, T. Kremeshnaya and others), its influence on the improvement of the quality of professional teaching activities are examined. The phenomenon «self-efficiency» is defined.*

*The expediency of the formation of the future teachers' professional self-efficiency is grounded. The definitions of the activity-centered, communication-oriented and personal self-efficacy in the professional sphere are presented. The essence of self-consciousness in the development of personality is revealed; the definition of pedagogical self-consciousness is given; the leading role in shaping the pedagogical self-consciousness of the personality, involving its components (self-analysis, self-identification and self-esteem), is emphasized; pedagogical self-awareness is understood as a driving force that influences the formation of pedagogical self-efficiency; moreover, such factors of the future teachers' pedagogical self-consciousness as self-control, self-criticism, self-improvement and self-education are considered. The characteristic of the component structure of the future teachers' professional self-efficiency (reflexive, cognitive and activity-centered, personal components) is given. The reflexive component includes the future teachers' awareness of the importance of their own self-efficiency in solving certain pedagogical tasks, self-analysis and self-assessment of their proficiency / competence level. The cognitive and activity-centered component covers their awareness in the chosen specialty, the availability of the necessary knowledge and skills for a successful professional activity. The personal component includes confidence in their abilities to implement productive educational activities in the cognitive and interpersonal fields, organization skills, the ability to self-regulation, self-reinforcement. The forms and methods of forming the studied construct are presented: the use of an elective course within the pedagogical workshop, its theoretical (lecture) and practical parts (discussion, round table discussions, disputes, gaming technologies and exercises aimed at the development of independence, confidence, etc.), independent work (keeping a reflexive diary, relaxation exercises, self-regulation, auto-suggestion, etc.). The importance of professional self-efficiency to achieve the productivity of pedagogical activities as well as the future teachers' success in moving towards the pedagogical ideal is revealed.*

**Keywords:** self-efficiency, professional self-efficiency, teacher's professional activity, pedagogical self-consciousness, future teacher.

### References

- Bandura, A. (2000). *Teoriya sotsial'nogo naucheniya [Theory of social learning]*. SPb.: Yevraaziya [in Russian].
- Gaydar, M.I. (2008). *Razvitiye lichnostnoy samoeffektivnosti studentov-psikhologov na etape vuzovskogo obucheniya [The development of personal self-efficacy of psychology students at the stage of university education]*. Voronezh, «Pedagogicheskaya psikhologiya» [in Russian].
- Kremen', V.H. (2008). *Entsyklopediya osvity [Encyclopedia of Education]*. Kyiv: Yurinkom Inter [in Ukrainian].
- Kremeshna, T.I. (2010). *Pedahohichna samoefektyvnist': shlyakh dlya uspishnoho vykladannya [Pedagogical self-efficacy: the path to successful teaching]*. Uman': «Sochins'ky» [in Ukrainian].

<sup>3</sup> Doctor in Pedagogic Sciences, Professor of Music and Instrumental Training Department at State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky»



Lefransua, G. (2003). *Prikladnaya pedagogicheskaya psikhologiya* [Applied Educational Psychology]. SPb.: PRAYM-YEVROZNAK [in Russian].

Vovk, O.M. (2010). Samoefektyvnist': sutnist', struktura ta osoblyvosti rozvytku v student-s'komu vitsi [Self-efficacy: the essence, structure and peculiarities of development in a student's age]. *Visnyk psykholohiyi i sotsial'noyi pedahohiky – Bulletin of Psychology and Social Pedagogy*, 3. – K., [in Ukrainian].

Sobkin, V. & Fomichenko, A.S. (2017). Samoeffektivnost' uchitelya i uchebnaya deyatel'nost' uchashchikhsya [Teacher self-efficacy and student learning activities]. *Chelovek i obrazovaniye*, № 4 [in Russian].

Meshcheryakov, B.G. & Zinchenko, V.P. (2007). *Sovremennyy psikhologicheskiy slovar'* [Modern psychological dictionary]. M.: AST; SPb.: PRAYM-YEVROZNAK [in Russian].

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company [in English].

Accepted: March 11, 2019



УДК 159. 373.2+331

DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2019-1-10>

## Особенности мотивации поведения детей дошкольного возраста в конфликтных ситуациях с игрушками

**Богуш Алла Михайловна<sup>1</sup>**

Государственное учреждение «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского», Одесса, Украина

E-mail: [svrada@i.ua](mailto:svrada@i.ua)

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-5678-5455>

**Абрамова Лариса Николаевна<sup>2</sup>**

Витебский государственный университет имени П. М. Машерова, Беларусь, Витебск

E-mail: [2175147lna@mail.ru](mailto:2175147lna@mail.ru)

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-8374-1685>

---

*В статье представлены параметры взаимоотношений дошкольников с «вмонтированными» конфликтными ситуациями значительно объективируют мотивацию поведения детей, что способствует более адекватному управлению становления личности дошкольника.*

*Мотивация дошкольников наглядно проявилась в параметрах поведения, общения и взаимодействия дошкольников в конфликтных ситуациях с игрушками. В статье позиционировано результаты экспериментальной работы по выявлению детских жалоб в конфликтных ситуациях с игрушками, которые отображается в поведении детей в процессе их взаимодействия и общения в присутствии взрослого. Детям разного дошкольного возраста было предложено игры с водой и водоплавающими игрушками. Игры проводились в двух вариантах: в одном варианте дети должны были получать и возвращать игрушки, которые сломались, взрослому, а во втором – ровесницу, который сидел в «Бюро ремонта». По правилам эксперимента во время игры в каждом из пакетов, одна игрушка обязательно ломалась. Сломанную игрушку можно было починить в «Бюро ремонта» или вернуть воспитателю. В эксперименте вариант игры с воспитателем рассматривался как беспокойный «тревожный», а с «Бюро ремонта» – «спокойный».*

*В статье представлен анализ мотивации поведения детей относительно действий с испорченной игрушкой в конфликтных ситуациях во взаимоотношениях «взрослый-ребенок», «ребенок-ребенок».*

*Проведенный в естественных условиях эксперимент показал устойчивый и доминирующим интерес детей к присутствию взрослых с привычными для всех участников стилями поведения и в присутствии сверстников. Доказано, что в «тревожном» варианте по сравнению со «спокойным» аффективные компоненты познания субъекта преобладают над когнитивными и почти совсем их подавляют.*

*Представленные взаимоотношения детей разного дошкольного возраста с «вмонтированными» конфликтными ситуациями значительно объективирует мотивацию поведения детей, способствуют более адекватному управлению становления личности ребенка.*

**Ключевые слова:** конфликтная ситуация, общение взаимодействие, взаимоотношение, мотивация, двойная мотивация, жалобы, дети дошкольного возраста, взрослый, игрушки.

---

<sup>1</sup> доктор педагогических наук, профессор, действительный член НАПН Украины, заведующая кафедрой теории и методики дошкольного образования Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского»

<sup>2</sup> кандидат психологических наук, доцент кафедры прикладной психологии Витебского государственного университета имени П. М. Машерова

Наблюдая детей в повседневности взаимодействии, не всегда можно точно определить мотивы поведения детей в конфликтных ситуациях, а неадекватная реакция взрослого приводит к негативным последствиям в нравственном становлении ребенка. Это связано с тем, что мотивы никогда не «лежат» на поверхности; конфликты; вмонтированные в ткань сюжетно-ролевой игры, дают более объективную оценку мотивации поведения детей.

Представлены результаты эксперимента, направленного на выяснение влияния присутствия взрослого в конфликтной ситуации. Детям предлагались для игр с водой различные водоплавающие игрушки: два набора в пакетах. В одном варианте получать и возвращать сломанные игрушки дети должны были взрослому, а в другом – сверстнику, который сидел в «бюро ремонта». Во время игр в каждом из наборов обязательно одна из игрушек портилась. В одном варианте поломку игрушки можно было во время игры «ремонтировать», в специальном «бюро ремонта» (ремонтировали дети группы) а во втором варианте отремонтировать игрушку было негде, их надо было после игры вернуть воспитателю. Вариант игры с воспитателем будем именовать «тревожным», а с «бюро ремонта» – «спокойным».

Этот опыт позволил определить характер общения взаимодействий и взаимоотношений детей, при котором у них уменьшилась возможность столкновения на одном предмете, и понять природу неуступчивости в ситуации, когда дети отнимают предмет или игрушку у сверстника. Важно было уточнить, связана ли неуступчивость с неустойчивостью нравственно-этических представлений детей или природа конфликта находится в потребности детей повторить действия, наблюдаемые у сверстника, проверить свои возможности и через него познать себя.

Прежде чем проанализировать данные протоколов, опишем характер поведения детей в самом начале игр.

Первый этап опытов показал, что и в том, и другом варианте дети до определенного времени вели себя одинаково. Выбрав себе из набора игрушку (а каждая из них имела довольно привлекательный вид), все дети некоторое время ее интенсивно обыгрывали в воде, сопровождая игру радостными возгласами или репликами, объясняющими их действия. Но уже через непродолжительное время у детей наблюдалось тревожное поведение, суть которого в том, что ребенок, еще действуя выбранной игрушкой и сопровождая ее продвижение в воде радостными репликами, в то же время наблюдал за действиями сверстников. Через короткое время у детей начинался обмен игрушками. Игра проходила до тех пор, пока одна из игрушек не разрушалась. Дети с этого момента начинали себя вести принципиально по-другому.

Перейдем к «спокойному» варианту. Дети сами охотно определяли группы по 5–6 человек, выбирали у сверстника наборы игрушек и, поместив их в таз, начинали с ними играть. Игрушки дети часто обменивали, отнимали их друг у друга, пытались создавать сюжеты совместных игр. Испорченная игрушка не вызывала у них особых тревог. Ее дети либо с восторгом несли ремонтировать, либо пытались это делать сами, не отходя от таза, сообщая рассматривая ее.

Во втором варианте дети вели себя так же, как и в первом, но только до того момента, пока игрушки были целыми. После этого поведение их резко поменялось. Дети начинали тревожиться, беспокойно поглядывали в сторону воспитателя, начинали придавливать ко дну таза испорченную игрушку или подсовывать ее сверстнику. Дети, обнаружив испорченную игрушку, стремились либо сообщить о своей непричастности, либо найти и указать виновника, либо переложить вину на кого-то другого, отказывались от продолжения игр. Воспитателей судьба испорченной игрушки до конца игры в обоих вариантах в большинстве случаев не интересовала.

Наша задача в этой части работы заключалась в том, чтобы не пытаться создать условия, порождающие определенный тип поведения, но и экспериментально проверить известные в литературе сведения о том, что в практике часто длительное время не только не обнаруживаются аномалии в нравственном развитии отдельных детей, но и зачастую провоцируются плохо подготовленными или особенно авторитарными воспитателями.

В спокойной ситуации исходили от стремления снять напряжение у детей, в тревожной – моделировались во многих случаях типичные авторитарные взаимоотношения между взрослыми и детьми. Общая продолжительность игры не

превышала 30 минут. Ход игры регистрировался в протоколах специально подготовленными воспитателями (см. таблицу 1).

Таблица 1

**Особенности взаимодействий детей 3–7 лет в «тревожном» (I) и «спокойном» (II) вариантах**

Возраст	Сери я	Интерес к дея- тельности сверст- ника	Совме- стные дейст- вия	Захват пред- мета	Прояв- ление неуст- пчивос- ти	Самос- тоятель- ная дея- тельность и дейст- вия	Прояв- ление уступчи- вос- ти
3–4	I	11	8	16	16	39	10
	II	18	12	12	12	36	10
4–5	I	6	11	20	16	37	10
	II	8	17	7	12	40	16
5–6	I	18	7	18	11	42	4
	II	15	10	14	7	40	14
6–7	I	11	12	20	18	33	6
	II	20	28	10	10	23	9

Как видно из таблицы, в обоих вариантах преобладает большей частью механический характер взаимодействия. И только у детей 6 лет в «спокойном» варианте отмечалось кратковременное взаимодействие на основе содержания игры. Дети этого возраста пытались организовать совместные игры типа «морского боя», но игра у них отличалась неустойчивостью, кратковременностью и довольно частыми призывами к совместным действиям.

В обоих вариантах у детей проявлялось примерно одинаковое отношение к взаимным уступкам и обмену игрушками. Уступчивость преимущественно наблюдалась в том случае, когда операциональные процедуры с удерживаемой игрушкой считались исчерпанными. Основным способом обмена был все-таки захват игрушки у сверстника с подсовыванием ему и расхваливанием своей или испорченной игрушки. И это во многих случаях «глушило» вспышку недовольства. Обманутый ребенок подхватывал брошенную сверстником игрушку и продолжал играть. Захват игрушек характерен для обоих вариантов, но особенно он использовался в «тревожном» варианте. Дети стремились любым способом избавиться от испорченной игрушки, подсунуть ее сверстнику, поменять ее на другую. Многие даже обманывали сверстников – они на все лады начинали расхваливать игрушку, от которой бы хотели избавиться путем обмена, дурно характеризовали ту, которую хотели бы заполучить, предлагали совместный вариант игры, а, получив ее, играли самостоятельно.

Обратим внимание, что почти всегда интерес к деятельности сверстника сводился к повторению манипуляций, проделанных сверстником. За этим, возможно, скрывались элементы личностного предпочтения у старших дошкольников, состояние в предпочтении повторения действий определенного сверстника. Косвенно об этом свидетельствует довольно высокий процент совместных действий. Кроме того, этот процент в «спокойном» варианте оказался несколько выше, чем в «тревожном». Дети пренебрегали полочками и продолжали играть испорченной игрушкой или ее частями, когда она разваливалась. «Спокойный» вариант игры оказался предпочтительнее для кооперативных действий детей, когда в отдельных случаях появились попытки совместно, даже без «бюро ремонта», исправить игрушку. Мы не рассматриваем такое поведение как проявление эмпатии, (просоциальное поведение), а как простой интерес, любопытство к испорченному предмету. Это были единичные случаи.

Поведение детей в спокойном варианте отличалось раскованностью, положительным эмоциональным настроением, которым сопровождалась игровые действия детей с водой и игрушками. Настораживающими в этом случае были факт некоторого безразличия к испорченной игрушке и отдельные случаи бравады: «Я испортила лодку, а ты, Лешка, чини ее», «У пингвина клюв отвалился, а ты теперь новый делай», – заявляли некоторые дети,

принеся игрушку в «бюро ремонта». Большая часть детей в этом варианте не пытались понять или объяснить причину испорченной игрушки.

Материалы проведенных экспериментов свидетельствуют о явно противоречивом характере взаимоотношений дошкольников. Протоколы показали, что и в «тревожном», и в «спокойном» вариантах идет борьба двух тенденций: с одной стороны, заметны стремление к доброжелательным взаимоотношениям со сверстниками, предпочтение дошкольника, проявляющееся во внимании и интересе к деятельности сверстника, попытка воспроизвести его действия, а с другой – получить расположение взрослого, что проявляется в самовосхвалении и приводит детей к необоснованным жалобам на сверстника.

Так, например, большая часть детей видят причину поломки игрушки в самом сверстнике, который ею играл, и только отдельные дети пытаются найти эту причину в самой игрушке. Большинство объяснений сводятся к безразличному объяснению причин поломки: «кто-то испортил лодочку», «отломал клюв, крыло у пингвина». Еще меньший процент составляют объяснения, которые никак не затрагивают сверстника: «я не видел», «я не знаю, кто это сделал». Обнаруженные проявления отношений распределены по сериям (таблица 2).

Как видно из таблицы, дети значительно чаще предъявляют обвинения сверстникам, мало заботясь о том, чтобы это не противоречило фактам, меньше привлекают внимание к своим действиям, опасаясь за сохранность игрушки, а в случае ее поломки стремятся засвидетельствовать свою непричастность. Кроме того, в этом варианте значительно меньше стремлений повторить действия сверстников, превалируют самостоятельные манипуляции с игрушками и игровые сюжеты. Резко обедняются положительные эмоциональные проявления у детей. Чаще раздаются обидные обвинения сверстников, которым приписывали поломку игрушки.

Таблица 2

**Особенности взаимоотношений дошкольников в совместных играх в «тревожном» (I) и «спокойном» (II) вариантах (показатели от общего числа жалоб в %)**

Возраст	Серия	Стремление обвинить сверстника	Доброжелательное отношение к сверстнику	Стремление привлечь внимание	Стремление повторить действия сверстника	Соглашение по взаимному обмену игрушками	Безразличное объяснение поломки игрушки	Название причин поломки
3–4	I	23	10	41	8	8	4	6
	II	3	30	60	–	–	7	–
4–5	I	39	13	16	5	12	10	6
	II	6	7	25	9	43	6	4
5–6	I	26	11	29	–	19	13	2
	II	3	14	25	18	29	2	6
6–7	I	28	6	28	–	13	15	10
	II	20	20	14	14	23	6	3

Следует отметить, что во всех возрастных группах «незнание», связанное с поломкой игрушек, нельзя считать чистосердечным. В отдельных случаях дети прибегали к такому объяснению, чтобы скрыть свою причастность к поломке игрушки. Дело в том, что при совместных играх и обмене игрушками сломанная игрушка могла побывать в руках каждого из играющих детей. Кроме того, разваливалась она постепенно, и дети чувствовали это во время игры и особенно остро в «тревожной» ситуации, поэтому каждый стремился поскорее передать ее сверстнику или найти виновного.

Даже когда дети ссылались на «кого-то», появлялся тот же нюанс самозащиты и стремление не вызвать в свой адрес упреков взрослого. В «тревожном» варианте таких заявлений было больше, и делались они чаще и скорее, чем в «спокойном». Исключение

составила группа детей 3–4 лет. Это подтверждают данные таблицы, характеризующие стремление детей переложить вину на сверстника. В «тревожном» варианте соответствующие показатели значительно выше, чем в «спокойном».

Отмечаются иногда тайные сговоры детей по обвинению сверстника: «Давай скажем, что это Пирог сделал», – договариваются дети, пытаясь свалить вину за испорченную игрушку на Андрея Пирогова. Доброжелательные отношения детей во всех группах (кроме 4–5 лет) в «спокойном» варианте оказались несколько выше, чем в «тревожном». Так, хорошо представленное в двух ситуациях доброжелательное взаимоотношение детей в самом начале игр и сохраняющееся до конца в «спокойной» ситуации, вдруг резко осложнилось в связи с поломкой игрушки в «тревожном» варианте.

Важно подчеркнуть, что непосредственные контакты взрослого с дошкольниками оказывают влияние не только на характер их деловых отношений, но и на становление межличностных отношений.

Кроме того, материалы двух серий показали довольно существенное отличие типов жалоб в «тревожном» и «спокойном» вариантах. Дети с большим желанием шли играть, и многих трудно было переключить на другое занятие даже после 25–30 минут игры. Среди этих детей те, у которых в руках разваливались игрушки, выглядели беглецами. Они пытались уйти, придерживая на дне таза испорченную игрушку. Получив разрешение, стремительно удалялись, и их с трудом можно было вызвать, когда выясняли, кто же все-таки испортил игрушку. Как правило, они отказывались вернуться, а вернувшись, пытались «скрыть» свою причастность к испорченной игрушке.

Были дети, которые продолжали играть, захватывая игрушки сверстников, но категорически отрицали свою причастность к испорченной игрушке. Среди них выделялись две группы. Первую составили дети, которые действительно не были причастны, но спешили – заблаговременно снять с себя подозрения, т.е. которые играли испорченной игрушкой, но потом, до полной поломки, ее подсовывали или меняли у сверстника на целую. Другие пытались искать причину поломки в самой игрушке.

Следующий тип жалоб можно отнести к информативно-обличительным. Одну группу составляли дети, которые спокойно информировали о том, что игрушка сломалась, или указывали на ребенка, который это сделал. При этом сведения эти не отличались достоверностью, особенно в «тревожном» варианте. Во вторую группу входили дети, которые обличали виновных активнее: «ты всегда ломаешь», «ты тогда сломал...», припоминая старые промахи сверстника (табл. 3).

Таблица 3

**Типы жалоб в «тревожном» (I) и (II) «спокойном» вариантах  
(показатели от общего числа жалоб в %)**

Возраст	Серия	Тип жалобы					
		Отказ от игры из-за испорченной игрушки	Отказ от причастности к испорченной игрушке	Информативно-обличительный	Препятствия в деятельности	Действия, связанные со стремлением обладать игрушкой	Отвержение сверстника
3–4	I	8	19	–	32	8	33
	II	2	9	3	26	43	17
4–5	I	10	16	44	10	12	8
	II	1	18	36	36	8	1
5–6	I	3	9	29	31	19	9
	II	1	3	15	23	35	23
6–7	I	12	18	12	11	41	6
	II	–	10	20	40	10	20

Рассматривая показатели отношения дошкольников к испорченной игрушке в двух вариантах, можно фиксировать во всех возрастах высокую динамичность отношений. В «тревожном» варианте испорченная игрушка доставляет детям гораздо больше неприятных переживаний, чем в «спокойном». Диапазон неприятных волнений и частота

их повторений у дошкольников шире и интенсивнее в «тревожном», чем в «спокойном» варианте.

Здесь, как и в показателях предыдущих таблиц, в «тревожном» варианте аффективная окраска пестрее и сильнее выражена. Возмущений значительно больше в «тревожном» варианте. Дети прибегают к ним с тем, чтобы «эмоциональную бурю» обрушить на кого-то или на что-то. Это отвлекает подозрения взрослого. В более старшем возрасте (у детей 5–6 и 6–7 лет) в «тревожном» варианте у некоторых детей появляется даже элемент злорадства по поводу неудачи, постигшей сверстника.

Достаточное количество жалоб выражается капризно-тревожным и печально-жалобным тоном. Надо сказать, что их доля в некоторых группах (4–5 и 6–7 лет) не очень отличается в «тревожном» и «спокойном» вариантах.

Повышенная эмоциональная тревожность детей во время предъявления жалоб служит подтверждением обнаруженного факта о том, что в одном типе жалоб есть основания считать, что за каждым особым эмоциональным проявлением могут стоять разные мотивы. При этом пестрота эмоциональной палитры жалоб каждого типа отражает не только возрастные, но и индивидуальные особенности жалующихся детей (таблица 4).

Таблица 4

**Аффективная окраска жалоб в «тревожном» и «спокойном» вариантах  
(показатели в %)**

Возраст	Серия	Спокойная	Печально-недовольная	Капризно-тревожная	Капризно-неприятная	Возмущение	Злорадство
3–4	I	19	32	16	23	10	–
	II	–	–	–	–	–	–
4–5	I	10	–	19	39	32	–
	II	36	10	18	16	10	–
5–6	I	7	14	10	21	28	20
	II	14	60	–	–	–	–
6–7	I	13	–	19	6	56	6
	II	11	–	33	22	34	–

Остановимся на целях, которых добиваются дети. Большая часть дошкольников стремится любой ценой сохранить расположение взрослого, избежать неблагоприятных санкций взрослого за испорченную игрушку, при этом дети используют все что угодно (таблица 5).

Как видно из таблицы, в «тревожном» и «спокойном» вариантах дошкольники проявляют довольно высокую чувствительность к присутствию взрослого.

Цели жалоб с обличением сверстника у дошкольников 3–7 лет указывают, что взаимодействия и взаимоотношения значительно обостряются в «тревожном» варианте.

Таблица 5

**Цели жалоб дошкольников 3–7 лет в «тревожном» (I) и «спокойном» (II) вариантах**

Возраст	Серия	Сохранить расположение взрослого	Сочувствие и сопереживание взрослому	Избежать наказания	Обличить виновного	Практическая помощь
3–4	I	23	45	–	–	32
	II	–	–	20	20	60
4–5	I	–	–	19	43	38
	II	–	13	20	20	33
5–6	I	34	4	12	24	24
	II	60	–	–	–	40
6–7	I	12	–	31	–	56
	II	25	–	37	25	12

О том, что привычный стиль общения взрослого существенно влияет на характер взаимоотношений детей дошкольного возраста, подтверждают и данные, отражающие общее количество жалоб в «тревожном» и «спокойном» вариантах. Число жалоб в них резко отличается. Это подтверждают сведения, приведенные в таблице 6.

**Таблица 6**  
**Количественное соотношение жалоб в «тревожном» и «спокойном» вариантах (показатели в %)**

Возраст	Количество детей	Серия		Количество детей
		«тревожная»	«спокойная»	
3–4	16	22	4	18
4–5	14	21	10	16
5–6	12	29	5	20
6–7	14	15	10	17

Наличие жалоб даже в «спокойном» варианте свидетельством о том, что их природа объясняется не только влиянием привычных контактов взрослого. Имеются другие причины, связанные с возрастными и индивидуальными особенностями дошкольников, их потребностью во взаимопонимании, взаимоотношении и сопереживании взрослого.

Поразительными оказываются детская практичность, гибкость и чувствительность к присутствию взрослого. Во всех возрастных группах и в разных ситуациях этот вариант игры вызвал полную гамму тревожных и довольно негативных переживаний, начиная с попытки каким-то образом избавиться от испорченной игрушки и заканчивая просто бегством. Данные таблицы 7 указывают на возрастные колебания показателей. Попытаемся проанализировать отдельные показатели таблицы в возрастном плане. Так, попытка избавиться от испорченной игрушки во всех возрастах значительная. Младшие дошкольники либо пытаются избавиться от испорченной игрушки, либо заявляют о ней. Реже ребенок заявляет о себе, чаще указывает на сверстников. Всякие попытки избавиться от игрушки преобладают у трехлеток.

**Таблица 7**  
**Направленность действий с испорченной игрушкой в «тревожном» и «спокойном» вариантах (показатели в %)**

Возраст	Избавиться от испорченной	Спрятать игрушку под водой	Подсунуть игрушку сверстнику	Обменять на целую	Отремонтировать	Удалить из игры	Заявить о поломке	Сопереживание
<b>«Тревожный» вариант</b>								
3–4	25	5	15	15	5	10	25	–
4–5	29	14	19	14	–	10	14	–
5–6	15	5	15	13	8	18	26	–
6–7	15	–	23	11	12	8	31	–
<b>«Спокойный» вариант</b>								
3–4	–	9	–	–	27	–	64	–
4–5	5	–	5	5	33	–	33	19
5–6	–	13	–	–	25	–	50	12
6–7	–	26	–	–	21	–	37	16

Заметим, что у старших детей попытки избавиться от игрушки принимают другие формы. Дети четырех лет испорченную игрушку пытаются подсунуть сверстнику, припрятать под водой, поменять на целую. Трехлетний ребенок заявляет о поломке чаще, чем четырехлетний, и не пытается обнаружить причинно-следственные связи. Дошкольники старшего возраста уже пытаются найти объяснения данным явлениям. При этом важно отметить, что «тревожный» вариант оказался более благоприятным, чем «спокойный». В «спокойном» дети чаще всего не объясняли, а фиксировали поломку.



Такой показатель, как стремление припрятать игрушку под водой, на протяжении дошкольного детства претерпевает изменения. Трехлетний ребенок к этому редко прибегает, четырехлетний уже пользуется подобным способом, пятилетний видит мало проку в этом (игрушки все равно всплывают), и только не применяют его шестилетние (те совсем не используют), а вот подсунуть сверстнику или поменять на целую стараются. Почти все дети дошкольного возраста видят в этом спасение, а поэтому данным способом пользуются чаще всего.

Попытка отремонтировать игрушку в «тревожном» варианте во всех возрастах занимает минимальное место, так как для этого нет ни условий, ни возможностей. Дети делают это исключительно потому, что пытаются хоть каким-то образом исправить сложившееся положение, а не саму игрушку. «Бескорыстное» любопытство к испорченной игрушке наблюдается только в «спокойном» варианте.

Определенный процент составляют дети, выходящие из игры, т.е. у которых игрушка во время игры развалилась, а изменить ничего не удалось. Сопереживание пострадавшему в этом варианте зафиксировать не удалось. Подобные ситуации говорят о большой разобщенности детей в условиях существующего и преобладающего стиля общения взрослого и появлении различных аномалий в поведении дошкольников. В условиях авторитарности нравственное «падение» ребенка принимает скрытый, но и более устойчивый характер. Обнаруженная потребность в сопереживании взрослого в «тревожной» ситуации проявляется в уродливых формах. Такое удовлетворение потребности в сопереживании самым пагубным образом отражается на взаимоотношениях детей и нравственном становлении ребенка. Поэтому приписывать детям раннего и дошкольного возраста эмпатийное (просоциальное положение) опрометчиво.

Доля скрытого отношения к игрушке в «спокойном» варианте значительно ниже, чем в «тревожном». Некоторое их наличие свидетельствует о том, что есть часть детей, которая не испытывает безразличного отношения к своему положению в конфликтных ситуациях, а особенно когда они чувствовали, что за ними есть «вина». С одной стороны, ребенок теряется в такой неожиданной ситуации, ведь игрушку он не портил, а с другой – это, видимо, довольно убедительная реакция на привычный в практике характер воздействий воспитателей на детей. И это служит подтверждением двойной мотивации. Т. Шибутани указывает на то, что мотивы вообще появляются в ситуации выбора. В «тревожном» варианте дети вообще продемонстрировали большее количество проявлений двойной мотивации: сохранить самооценку из-за сломанной игрушки и желание хорошо выглядеть в глазах окружающих, главным образом – взрослого.

Таким образом, эксперимент подтвердил устойчивый и доминирующий интерес детей к миру людей, присутствию взрослых с разными привычными для всех участников стилями поведения и к сверстникам. Различия вариантов еще раз показали, что при существующем стиле общения детей со взрослыми в условиях конфликтной ситуации резко возрастает «взаимная неприязнь» детей, которая препятствует их нормальным взаимоотношениям. Наглядно установлено, что в «тревожном» варианте, по сравнению со «спокойным», аффективные компоненты познания субъекта преобладает над когнитивными и почти полностью их подавляют.

Естественный эксперимент явно свидетельствует о том, что стиль общения, навязываемый взрослым через потребность ребенка в сопереживании и сочувствии, оказывает огромное влияние на становление взаимоотношений детей, на оценку ими этих отношений, на развитие их морального сознания. Полученные данные подчеркивают силу и глубину влияния конкретного социального окружения с реально осуществляющимися и воспроизводимыми отношениями на становление фундамента личности.

### **Литература**

Абрамова Л. Н. Особенности взаимоотношений дошкольников в совместной деятельности. *Адукація і виховання*. № 10, 1996 г.

Абрамова Л. Н., Богущ А. М. Объективный поиск мотивов жалоб детей уводит их от ябедничества. *Научный вестник Южно-украинский национальный педагогический университет К. Д. Ушинского*, 2013.

Абрамова Л. Н., Богущ А. М., Моляко В. А. Трансформация сознания личности в светской и православной интерпретации. Социально-психологические проблемы

современного общества и человека: пути решения / Под научной редакцией А. П. Ормовой. Витебск, ВГУ им. П. М. Машерова. 2018. С. 34–41.

Богуш А., Абрамова Л. Общение, идентификация, сознание – постулаты развития личности. *Науковий вісник ПНПУ ім. К. Д. Ушинського*. 2017. Одеса. № 2. С. 12–20.

Богуш А. М., Абрамова Л. Н. Характеристика детских жалоб. *Виховання і культура*. 2013. № 2. С. 5–51.

Богуш А. М. Дитинство в сучасному освітньому просторі. *Країна дошкілля*. 2014. №1/3.

Богуш А. М. Дитинство: сходінки його комфортності: монографія «Дитина і соціум»/ наук. ред.. А. М. Богуш; заг. ред. Н. В. Гавриш. Луганськ: Альма-матер, 2006. С.. 87–97.

Шибутани Т. Социальная психология. Ростов-на-Дону: «Феникс» 1998.

## Особливості мотивації поведінки дітей дошкільного віку в конфліктних ситуаціях з іграшками

**Богуш Алла Михайлівна<sup>3</sup>**

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна

**Абрамова Лариса Миколаївна<sup>4</sup>**

Вітебський державний університет імені П. М. Машерова, Білорусь, Вітебськ

*У статті позиціоновано результати експериментальної роботи з виявлення дитячих скарг у конфліктних ситуаціях з іграшками, що відображується у поведінці дітей у процесі їхньої взаємодії та спілкування у присутності дорослого. Дітям різного дошкільного віку було запропоновано ігри з водою та водоплавними іграшками. Ігри проводились у двох варіантах: в одному варіанті діти повинні були одержувати і повертати іграшки, що зламалися, дорослому, а в другому – однолітку, який сидів у «Бюро ремонту». За правилами експерименту під час гри в кожному з пакетів, одна іграшка обов'язково ламалася. Зламану іграшку можна було полагодити в одному варіанті в «Бюро ремонту», а в іншому – повернути вихователю. В експерименті варіант гри з вихователем розглядався як неспокійний «тривожний», а в «Бюро ремонту» – «спокійний».*

*У статті подано аналіз мотивації поведінки дітей стосовно дій із зіпсованою іграшкою в конфліктних ситуаціях у взаємовідносинах «дорослий-дитина», «дитина-дитина».*

*Проведений у природних умовах експеримент засвідчив усталений і домінуючий інтерес дітей до присутності дорослих з різними звичними для всіх учасників стилями поведінки і до присутності однолітків. Доведено, що у «тривожному» варіанті порівняно зі «спокійним» афективні компоненти пізнання суб'єкта переважають над когнітивними і майже зовсім їх подавляють.*

*Представлені парламенти взаємовідносин дітей різного дошкільного віку із «вмонтованими» конфліктними ситуаціями значно об'єктивують мотивацію поведінки дітей, що сприяє більш адекватному керуванню становлення особистості дитини.*

**Ключові слова:** конфліктна ситуація, скарга, спілкування, взаємовідносини, дорослі, діти дошкільного віку, іграшки.

## Features of motivation of behavior of preschool children in conflict situations with toys

<sup>3</sup> доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, завідувач кафедри теорії і методи дошкільної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

<sup>4</sup> кандидат психологічних наук, доцент кафедри прикладної психології Вітебського державного університету імені П. М. Машерова

**Bogush Alla<sup>5</sup>**

State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky»

**Abramova Larisa<sup>6</sup>**

Vitebsky State University named after P. M. Masherova, Belarus, Vitebsk

---

*The article places the results of experimental work on the identification of child complaints in conflict situations and toys, which is reflected in the behavior of children in the process of their interaction and communication in the presence of an adult. For children of different preschool age, games with water and water-based toys were offered. The games were conducted in two variants: in one version, the children had to receive and return the broken toys to the adult, and in the second one – the same year as the «Repair Bureau». According to the rules of the experiment during the game in each of the packages, one toy necessarily broke. It was fashionable to break a toy in one version in the Bureau of Repairs, and in the other to return the tutor. In the experiment, the game variant with the educator was seen as a restless «disturbing», and in the «Repair Bureau» – «calm».*

*The article analyzes the motivation of children's behavior in relation to actions with spoiled toys in conflict situations in the relationships between «adult-child», «child-child».*

*Conducted in the natural environment, the experiment has shown the established and dominant interest of children in the presence of adults with a variety of habits common to all participants in the style of behavior and the presence of peers. It is proved that in an «alarming» version compared with «calm» affective components of knowledge of the subject dominate over cognitive and almost completely suppress them.*

*Presented parliaments of the relations of children of different preschool age with «built-in» conflict situations significantly objectify the motivation of children's behavior, which contributes to more adequate management of the child's personality.*

**Keywords:** conflict situation, complaint, communication, relationships, adults, children of preschool age, toys.

---

**References**

Abramova, L.N. & Bogush, A.M. (2013) *Obektivnyj poisk motivov zhalob detej uvodit ih ot yabednichestva* [Objective search for the motives of children's complaints removes them from Jabdnichestva]. Odesa: Nauchnyj vestnik [in Ukraine].

Abramova, L.N. (1996) *Osobennosti vzaimootnoshenij doshkolnikov v sovместnoj deyatel'nosti* [Peculiarities of preschool interpersonal relationships in joint activity] Adukatsiya and vyhavanne [in Russian].

Abramova, L.N. & Bogush, A.M. & Molyako, V.A. (2018) *Transformaciya soznaniya lichnosti v svetskoj i pravoslavnoj interpretacii* [Transformation of the consciousness of the personality in the secular and Orthodox interpretation]. Vitebsk: VGU im. P.M. Masherova [in Russian].

Bogush, A.M. & Abramova, L.N. (2013) *Harakteristika detskih zhalob* [Characteristics of children's complaints]. Vihovannya i kultura [in Russian].

Bogush, A. & Abramova, L. (2017) *Obshenie, identifikaciya, soznanie – postulaty razvitiya lichnosti* [Communication, identification, consciousness – postulates of personality development]. Odesa: Naukovij visnik PNPU im. K. D. Ushinskogo [in Russian].

Bogush, A.M. (2014) *Ditinstvo v suchasnomu osvithnomu prostori* [Childhood in the Modern Educational Space]. Krayina doshkilliya [in Ukraine].

Bogush, A.M. *Ditinstvo: shodinki jogo komfortnosti* [Childhood: Steps of his Comfort]. Lugansk: Alma-mater [in Ukraine].

---

<sup>5</sup> Doctor of pedagogical sciences, professor, full member of NAPN, Head of the Department of Theory and Methods of Preschool Education "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky"

<sup>6</sup> Candidate of psychological sciences, associate professor, Department of Applied Psychology at Vitebsky State University named after P. M. Masherova

Shibutani, T. (1998) *Socialnaya psihologiya [Shibutani Social Psychology]*. Rostov-na-Donu: «Feniks» [in Russian].

*Accepted: March 13, 2019*



УДК: 378.937+371.03

DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2019-1-11>

## Стан підготовленості майбутніх педагогів-організаторів до професійної діяльності в загальноосвітніх закладах: констатувальний етап

**Осипова Тетяна Юрївна<sup>1</sup>**

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна

E-mail: [osipovatanya2009@gmail.com](mailto:osipovatanya2009@gmail.com)

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-6468-6545>

---

*Актуальність дослідження зумовлена тим, що важливу роль у підготовці школярів до активної життєдіяльності відіграє позаурочна діяльність, основним завданням якої виступає розвиток їхніх здібностей і талантів, створення відповідних умов для задоволення інтересів учнів у вільний час. Виконання поставленого завдання покладається на педагога-організатора, підготовка якого повинна здійснюватись у педагогічному закладі вищої освіти. Метою статті є висвітлення результатів підготовленості студентів до професійної діяльності як педагогів-організаторів на констатувальному етапі експерименту.*

*Підготовленість майбутніх учителів як педагогів-організаторів розглядається як полікомпонентне особистісне утворення, що характеризується розвиненістю особистісних якостей (лідерство, емоційна зрілість, творчий потенціал), наявністю необхідних теоретичних знань щодо сутності і варіативності позакласної діяльності, роботи органів студентського самоврядування і сформованістю практичних умінь її організації.*

*Для визначення рівнів підготовленості майбутніх учителів до здійснення професійної діяльності як педагогів-організаторів було використано: анкетування, картки самооцінки (розроблені автором); методики КОС-1 (В. Синявський, В. Федоришин), визначення рівня емоційного сприйняття (М. Гамезо, І. Домашенко), тести «Діагностика лідерських здібностей (Е. Жаріков, Е. Крушельницький), «Який ваш творчий потенціал?» (О. Потемкіна).*

*За результатами констатувального етапу експерименту з'ясовано, що підготовленість до професійної діяльності як педагогів-організаторів виявили на достатньому рівні 17,0% студентів, на задовільному рівні – 42,6% респондентів, на низькому рівні – 43,4% майбутніх учителів, що свідчить про необхідність цілеспрямованої роботи зі студентами з метою підвищення рівнів їхньої підготовленості до професійної діяльності в загальноосвітніх закладах як педагогів-організаторів.*

**Ключові слова:** майбутні педагоги-організатори, позаурочна діяльність, компоненти, критерії і показники підготовленості студентів як педагогів-організаторів.

---

**Вступ.** Модернізація вітчизняної системи освіти вимагає пошуку нових форм і засобів організації освітнього процесу в загальноосвітніх закладах, спрямованих на вирішення проблеми формування всебічно й гармонійно розвиненої особистості учнів, здатних успішно соціалізуватись у мінливих умовах сьогодення. Важливу роль у підготовці школярів до активної життєдіяльності відіграє позаурочна діяльність, основним завданням якої виступає розвиток їхніх здібностей і талантів, створення відповідних умов для задоволення інтересів учнів у вільний час. Зокрема, в Положенні про загальноосвітній заклад зазначається, що навчання і виховання учнів у загальноосвітніх закладах здійснюється в процесі урочної, позаурочної та позашкільної роботи й наголошується на значенні чітко організованої позакласної діяльності для гармонійного розвитку учнів (Офіційний вісник

---

<sup>1</sup> доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

України, 2010). Виконання поставленого завдання в сучасних загальноосвітніх закладах покладається на педагога-організатора, підготовка якого повинна здійснюватись у педагогічному закладі вищої освіти.

Натомість аналіз робочих програм теоретичної і практичної підготовки майбутніх учителів у сучасних закладах вищої освіти засвідчив наявність низки суперечностей між необхідністю цілеспрямованої підготовки майбутніх педагогів-організаторів і недостатністю її реалізації в процесі навчання в закладах вищої освіти; необхідністю підвищення якості організації позакласної діяльності майбутніми педагогами-організаторами і відсутністю відповідного навчально-методичного забезпечення цього процесу.

Слід зазначити, що дослідниками переважно розглядаються особливості організації позакласної діяльності в загальноосвітніх закладах (В. Александрова, Г. Волошина, В. Зайцев, Т. Іваха, І. Колесник, Т. Сузова, О. Циганок, О. Шевчук, Ф. Штейнбук, В. Якубенко та ін.), дозвіллівої діяльності школярів (Г. Аванесова, О. Бездверна-Хомерікі, І. Бойчев, В. Бочелюк, О. Голік, М. Максимовська, Н. Цимбалюк, Т. Черніговець та ін.), виховання особистості школярів у позакласній діяльності (Т. Гавлітіна, Т. Дем'янюк, Л. Канішевська, О. Лисенко та ін.).

Щодо підготовки майбутніх учителів до організації позакласної роботи, то вченими висвітлюються лише окремі її аспекти: до проведення позакласної роботи з хімії (О. Авдєєва, Т. Іваха), фізики (О. Гнатюк), географії (І. Дудка), основ здоров'я (В. Зайцев), української мови і літератури (Л. Йовенко, О. Петрович, О. Семенов, Ю. Тракоша, О. Циганок, О. Чайка та ін.). Натомість проблема цілеспрямованої підготовки майбутніх педагогів-організаторів до здійснення професійної діяльності в загальноосвітніх закладах не була предметом окремого наукового дослідження.

**Мета та завдання дослідження.** Метою статті є висвітлення результатів підготовленості студентів до професійної діяльності як педагогів-організаторів на констатувальному етапі експерименту. Завданням означеного етапу дослідження виступили, визначення критеріїв і показників підготовленості майбутніх педагогів-організаторів до професійної діяльності в загальноосвітніх закладах, діагностика ступеня прояву ознак за відповідними критеріями досліджуваного конструкту.

**Матеріали та методи дослідження.** Для визначення рівнів підготовленості майбутніх учителів до здійснення професійної діяльності як педагогів-організаторів було використано: анкетування з метою визначення стану обізнаності студентів із напрямками діяльності педагога-організатора; картки самооцінки обізнаності майбутніх педагогів-організаторів із завданнями учнівського самоврядування, формами позакласної діяльності (розроблені автором); методика КОС-1 використовувалася для визначення рівнів сформованості комунікативних і організаторських здібностей (В. Синявський, В. Федоришин), методики визначення наявності проєктивних і аналітичних умінь (розроблені автором); тест «Діагностика лідерських здібностей» (Е. Жаріков, Е. Крушельницький) для визначення рівня вираженості лідерських якостей; для з'ясування рівня емоційної зрілості застосовувалась методика визначення рівня емоційного сприйняття (М. Гамезо, І. Домашенко), для визначення рівня наявності творчого потенціалу – тест «Який ваш творчий потенціал?» (О. Потемкіна).

**Результати дослідження.** На підставі вивчення сутності професійної діяльності педагогів-організаторів у загальноосвітніх закладах з'ясовано, що вона обіймає різноманітні напрями: організацію позакласної діяльності, спрямованої на розвиток пізнавальних здібностей учнів, задоволення їхніх інтересів у позаурочний час; організацію роботи органів учнівського самоврядування; надання допомоги класним керівникам у проведенні виховних заходів; роботу з батьками учнів; профілактику правопорушень школярів; організацію роботи пришкольних таборів тощо.

Проведені довготривалі спостереження і бесіди зі школярами, їхніми батьками, вчителями-практиками, адміністрацією загальноосвітніх закладів дозволили дійти висновку, що виховна робота в позаурочний час є досить важливою ланкою освітнього процесу в школі. Організація такої роботи сприяє тому, що учні мають можливість задовольнити свої освітні потреби, сформувані необхідні моральні і духовні якості, розвивати ініціативність, творчість, самостійність, що є необхідними для формування активної життєвої позиції особистості.

Позакласна діяльність, за визначенням С. Гончаренка, є складником освітньої

діяльності, одна з форм організації дозвілля учнів, що організовується і проводиться в позаурочний час органами дитячого самоврядування за активною допомогою і при тактовному керівництві з боку педагогічного колективу, особливо класних керівників, вихователів, організаторів позакласної та позашкільної роботи (Гончаренко, 1997: 263); різноманітна освітня й виховна робота, спрямована на задоволення інтересів і запитів дітей, яку організовує з учнями в позаурочний час педагогічний колектив школи (Фіцула, 2006: 304); організація різноманітних видів діяльності учнів у позаурочний час, що забезпечують необхідні умови для соціалізації особистості дитини (Смирнов, 2004: 32). Для здійснення такої діяльності майбутні педагоги-організатори повинні бути підготовленими.

Підготовленість майбутніх учителів як педагогів-організаторів розглядаємо як полікомпонентне особистісне утворення, що характеризується розвиненістю особистісних якостей (лідерство, емоційна зрілість, творчий потенціал), наявністю необхідних теоретичних знань щодо сутності і варіативності позакласної діяльності, роботи органів студентського самоврядування і сформованістю практичних умінь її організації.

На констатувальному етапі експерименту взяли участь здобувачі вищої освіти першого (бакалаврського) рівня 3 року навчання філологічного факультету Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» зі спеціальності 014 Середня освіта (Українська мова і література). Спеціалізація: Позашкільна освіта.

У структурі підготовленості майбутніх педагогів-організаторів до професійної діяльності виокремлено когнітивний, діяльнісний і особистісний компоненти.

Для з'ясування стану підготовленості майбутніх педагогів-організаторів до професійної діяльності в загальноосвітніх закладах було визначено відповідні критерії відповідно до виокремлених компонентів. Критерій у наукових джерелах трактується як: підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило істинності, вірогідності людських знань, їх відповідності об'єктивній дійсності (Словник української мови, 1977: 83), засіб, за допомогою якого вимірюються рівні, ступені прояву того чи того явища (Маврина, 2006: 30).

Когнітивний компонент підготовленості майбутніх педагогів-організаторів до професійної діяльності оцінювався за знаннєвим критерієм із такими показниками: обізнаність із напрямками діяльності педагога-організатора, завданнями учнівського самоврядування, варіативністю позакласної діяльності учнів.

Для з'ясування стану підготовленості майбутніх педагогів-організаторів до професійної діяльності за діяльнісним компонентом було обрано операційний критерій, що містив такі показники, як-от: наявність комунікативно-організаторських, проектувальних, аналітичних умінь.

Для оцінки рівнів підготовленості майбутніх педагогів-організаторів до професійної діяльності за особистісним компонентом було обрано суб'єктний критерій, показниками якого виступили наявність лідерських якостей, емоційної зрілості, творчого потенціалу.

Для визначення рівнів підготовленості майбутніх педагогів-організаторів до професійної діяльності було обрано діагностику, де на підставі вивчення ступеня прояву ознак запропонованих критеріїв їх було віднесено до достатнього, задовільного чи низького рівня.

Достатній рівень підготовленості майбутніх педагогів-організаторів до професійної діяльності був характерний студентам, які мають глибокі й міцні знання щодо специфіки позакласної роботи, варіативності її напрямів, обізнані із завданнями учнівського самоврядування. У таких студентів на достатньому рівні сформовані комунікативні та організаторські вміння, вони виявляють виражені лідерські якості, вирізняються вмінням проектувати діяльність учнівського колективу, уміють точно й правильно аналізувати й оцінювати свою діяльність і діяльність своїх вихованців, контролювати свій емоційний стан; вони цілком адекватно реагують на вчинки довколишніх людей, не виявляють конфліктності у стосунках з ними, в них закладений значний творчий потенціал.

Задовільний рівень підготовленості майбутніх педагогів-організаторів до професійної діяльності характерний для студентів, у яких знання щодо специфіки позакласної роботи, варіативності її напрямів, завдань учнівського самоврядування є епізодичними, вони недостатньо вміло використовують одержані знання на практиці, відчують труднощі в проектуванні позакласної роботи. У таких студентів недостатньо сформовані комунікативні

та організаторські вміння, вони не виявляють лідерських якостей, ускладнюються в організації діяльності колективу, припускаються помилок під час аналізу й оцінки своєї діяльності і діяльності своїх вихованців; неадекватно реагують на вчинки довколишніх людей і виявляють конфліктність у стосунках з ними. У таких студентів закладений творчий потенціал, проте вони не завжди його виявляють у діяльності.

Низький рівень підготовленості майбутніх педагогів-організаторів до професійної діяльності характерний для пасивних у навчанні студентів, які мають нечітке уявлення про специфіку позакласної роботи, варіативності її напрямів, не обізнані із завданнями учнівського самоврядування. У таких студентів несформовані комунікативні та організаторські вміння, їм важко впроваджувати здобуті знання у практичну діяльність, не виявляють лідерських якостей. Стосунки з довколишніми людьми здебільшого мають негативний характер; вони часто вступають у конфлікт, не вміють налагоджувати стосунки з людьми. Їхній творчий потенціал майже не виявляється.

**Обговорення результатів.** Висвітливо результати підготовленості майбутніх педагогів-організаторів до професійної діяльності за визначеними критеріями на констатувальному етапі експерименту.

За результатами діагностування показника «Обізнаність із напрямками діяльності педагога-організатора» знаннєвого критерію підготовленості майбутніх педагогів-організаторів до професійної діяльності на констатувальному етапі було з'ясовано, що студенти виявили переважно низький (44,9%) і задовільний (43,8%) рівні, на достатньому рівні перебувало лише 11,3% студентів.

Обізнаність із завданнями учнівського самоврядування, що є показником означеного критерію на достатньому рівні зафіксовано у 12,8 % респондентів, на задовільному – у 46,1% студентів, на низькому – у 12,8% майбутніх педагогів-організаторів.

За показником «Обізнаність із варіативністю позакласної діяльності учнів» знаннєвого критерію достатній рівень продемонстрували 14,1% респондентів, задовільний рівень – 47,4% майбутніх педагогів-організаторів, низький рівень – 38,5% студентів.

Одержані результати свідчать, що студенти досить поверхнево обізнані із сутністю, функціями і напрямками діяльності педагога-організатора. Мають уявлення про завдання учнівського самоврядування, деякі з них (12,6%) навіть були членами такого органу, проте зазначали, що часто їхня діяльність здійснювалася за вказівкою адміністрації школи, та й самі члени органів самоврядування не завжди виявляли ініціативу щодо організації позакласної діяльності. У більшості загальноосвітніх закладів не організовувалися гуртки, тому з їх роботою вони не знайомі. Отже, під час формувального експерименту необхідно проводити цілеспрямовану роботу зі студентами щодо ознайомлення їх із функціями й обов'язками педагога-організатора, завданнями учнівського самоврядування, варіативністю форм позакласної діяльності.

Наступним кроком констатувального етапу було визначення рівнів підготовленості майбутніх педагогів-організаторів за операційним критерієм. Результати діагностування виявилися такими: за показником «Наявність комунікативно-організаторських здібностей» достатній рівень виявили 18,9% студентів, задовільний рівень – 39,6% респондентів, низький рівень – 41,5% майбутніх педагогів-організаторів.

Достатній рівень за показником «Наявність проєктивних умінь» операційного критерію зафіксовано у 16,4% респондентів, задовільний рівень – у 41,5% майбутніх учителів, низький рівень – у 42,1% студентів.

За показником «Наявність аналітичних умінь» означеного критерію на достатньому рівні перебувало 17,5% студентів, на задовільному рівні – 40,9% респондентів, на низькому – 41,6% майбутніх педагогів.

Результати діагностики показників за операційним критерієм виявилися більш високими порівняно із одержаними даними знаннєвого критерію. На нашу думку, це зумовлено тим, що студенти під час занять в університеті набули певних навичок організації власної діяльності, навчилися спілкуватися, працювати в команді, аналізувати свої дії. Проте цих умінь недостатньо для організації роботи дитячого колективу, розвитку яких необхідно приділити увагу під час формувального етапу експерименту.

Найвищі результати було отримано під час діагностики показників за суб'єктивним критерієм підготовленості майбутніх педагогів-організаторів до професійної діяльності. Так, за показником «Наявність лідерських якостей» достатній рівень показали 21,4% студентів,



задовільний рівень – 41,2% респондентів, низький рівень – 37,4% майбутніх педагогів.

За показником «Наявність емоційної зрілості» означеного критерію достатній рівень виявили 19,7% респондентів, задовільний рівень – 40,4% майбутніх педагогів-організаторів, низький рівень – 39,9% студентів.

За показником суб'єктного критерію «Наявність творчого потенціалу» на достатньому рівні перебувало 20,9% студентів, на задовільному рівні – 42,6% респондентів, на низькому – 36,5% майбутніх учителів.

Одержані результати свідчать про те, що студентам притаманні певні риси лідера, вони із задоволенням беруть участь під час виконання творчих завдань, проте не завжди вміють впоратись із власними емоціями. Зважаючи на те, що педагог-організатор повинен бути насамперед лідером, творчою й емоційно усталеною людиною для розвитку лідерських якостей, опанування вмінь володіти власними емоціями і регулювати емоції вихованців, творчо підходити до організації позакласної діяльності учнів необхідно здійснювати цілеспрямовану роботу в ході експерименту.

Узагальнені результати рівнів підготовленості майбутніх педагогів-організаторів до професійної діяльності в загальноосвітніх закладах за визначеними критеріями на констатувальному етапі експерименту подано в таблиці 1.

**Таблиця 1**

**Рівні підготовленості майбутніх педагогів-організаторів до професійної діяльності за критеріями на констатувальному етапі експерименту**

Критерії	Достатній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
Знаннєвий	12,7 %	45,8%	41,5%
Операційний	17,6%	40,7%	41,7%
Суб'єктний	20,7%	41,4%	37,9%
$\bar{X}$	17,0%	42,6%	43,4%

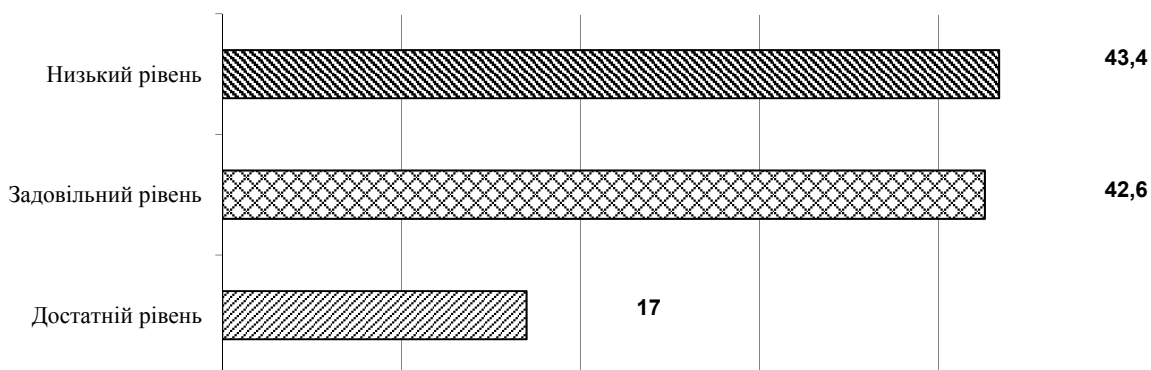
Як видно з таблиці 1, за знаннєвим критерієм підготовленості майбутніх педагогів-організаторів до професійної діяльності достатній рівень зафіксовано у 12,7% студентів, задовільний рівень – у 45,8% респондентів, низький рівень – у 41,5% майбутніх учителів.

Результати операційного критерію виявилися такими: достатній рівень – 17,6% студентів, задовільний рівень – 40,7% майбутніх педагогів, низький рівень – 41,7% респондентів.

За суб'єктивним критерієм одержано такі результати: достатній рівень показали 20,7% респондентів, задовільний рівень – 41,4% студентів, низький рівень – 37,9% майбутніх учителів.

Загалом на констатувальному етапі експерименту підготовленість до професійної діяльності як педагогів-організаторів засвідчили на достатньому рівні 17,0% студентів, на задовільному рівні – 42,6% респондентів, на низькому рівні – 43,4% майбутніх учителів.

Наочно стан підготовленості студентів до професійної діяльності як педагогів-організаторів за результатами констатувального етапу експерименту подано на рис. 1.



**Рис. 1. Стан підготовленості студентів до професійної діяльності як педагогів-організаторів за результатами констатувального етапу експерименту (у %)**

**Висновки.** Одержані на констатувальному етапі експерименту результати свідчать про необхідність цілеспрямованої роботи під час формувального етапу експерименту з метою підвищення рівнів підготовленості студентів до професійної діяльності в загальноосвітніх закладах як педагогів організаторів. З огляду на зазначене, перспективу подальших наукових розвідок убачаємо в розробленні експериментальної методики підготовки майбутніх педагогів-організаторів до професійної діяльності в загальноосвітніх закладах.

### **Література**

- Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
- Маврина И. А. Проектирование системы критериальных оценок эффективности деятельности профессиональных объединений педагогов как субъектов развития образовательного учреждения. *Прикладная психология и психоанализ*. 2006. № 6. С. 30–31.
- Положення про загальноосвітній навчальний заклад : Постанова Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 р. № 778. *Офіційний вісник України*. 2010. № 65. ст. 2291.
- Словник української мови. Київ : Наукова думка, 1977. Т. 8. 929 с.
- Смирнов С. А., Котова И. Б., Шиянов Е. Н. Педагогика : педагогические теории, системы, технологии : учебник для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. 5-е изд. Москва : Академия, 2004. 115 с.
- Фіцула М. М. Педагогіка : навчальний посібник. Вид. 2-ге, випр., доповн. Київ : Академвидав, 2006. 560 с.

## **The future teachers-organizers' state of preparedness for professional activity in general educational institutions: the indicating stage**

**Osyova Tetiana<sup>2</sup>**

State institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky"  
Odesa, Ukraine

*The relevance of the study is stipulated by the fact that an extra-curricular activity plays an important role while training students in active life, the main task of which is to develop their abilities and talents, to create appropriate conditions which could satisfy students' interests in their free time. The teacher-organizer, whose training is to be carried out in a pedagogical institution of higher education, is responsible for the fulfilment of this task.*

*The purpose of the article is to highlight the results of the students' proficiency in (preparedness for) professional activities as educators-organizers at the indicating stage of the experiment.*

*The future teachers' preparedness as educators-organizers is considered as a multicomponent personal unity characterized by the developed personal qualities (leadership, emotional maturity, creative potential), the availability of the necessary theoretical knowledge about the essence and variability of extracurricular activities, the work of the bodies of student self-government and the formation of practical skills to organize it.*

*To determine the future teachers' proficiency levels of their professional activity as educators-organizers these methods were used: questionnaires, self-esteem cards (developed by the author); the methodology of COI-1 (Communicative and organizational inclinations) (V. Siniavskiy, V. Fedoryshyn), the determination of the level of emotional perception (M. Hamezo, I. Domashenko), the tests "Diagnosis of leadership abilities (Ye. Zharikov, Ye. Krushelnytskyi), "What is your creative potential?" (O. Potemkina).*

*According to the results of the preliminary stage of the experiment, it was determined that 17.0% of the students demonstrated their proficiency as educators-organizers at the sufficient*

<sup>2</sup> Doctor of Pedagogy, Full Professor at the Chair of Pedagogy at State institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky"

level, 42.6% of the respondents – at the satisfactory level and 43.4% of the future teachers – at the low level, which testifies to the necessity of purposeful work with the students in order to increase their proficiency level of /preparedness for their professional activity as educators-organizers in general educational institutions.

**Keywords:** future educators-organizers, extra-curricular activities, components, criteria and indicators of students' proficiency (preparedness) as educators-organizers.

---

### References

Goncharenko, S.U. (1997). *Ukrayins'kyi pedahohichnyi slovnyk. [Ukrainian Pedagogical Dictionary]*. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

Mavrina, I.A. (2006). *Proyektirovaniye sistemy kriterialnykh otsenok effektivnosti deyatelnosti professionalnykh obyedineniy pedagogov kak subyektov razvitiya obrazovatel'nogo uchrezhdeniya [Designing a system of criterion assessments of the effectiveness of professional associations of teachers as subjects of development of an educational institution]. Prikladnaya psikhologiya i psikhoanaliz – Applied psychology and psychoanalysis. Vol. 6. pp. 30–31 [in Russian]*.

*Polozhennya pro zahal'noosvitniy navchal'nyy zaklad [Regulation on a general educational institution]: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated August 27, 2010 No. 778. Official Bulletin of Ukraine. 2010. Vol. 65. Art. 2291 [in Ukrainian]*.

*Slovnyk ukrayins'koyi movy. (1977). Dictionary of the Ukrainian language. (volumes 1–11). Kyiv: Naukova Dumka, 1977. (Vol. 8) [in Ukrainian]*.

Smirnov, S.A. & Kotova, I.B. & Shiyarov, E.N. (2004). *Pedagogika: pedagogicheskiye teorii. sistemy. tekhnologii : uchebnik dlya studentov vysshikh i srednikh pedagogicheskikh uchebnykh zavedeniy [Pedagogika : pedagogicheskiye teorii, sistemy, tekhnologii : uchebnik dlya studentov vysshikh i srednikh pedagogicheskikh uchebnykh zavedeniy]*. Moscow: Akademiya. [in Russian].

Fitsula, M.M (2006). *Pedagogika [Pedagogy]*. Kyiv: Academic Edition [in Ukrainian].

Accepted: March 12, 2019



УДК: 81'1:001.891.5:821.581:373.3

DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2019-1-12>

## Експериментальна модель формування лінгвокультурної компетентності учнів початкових класів загальноосвітніх шкіл засобами китайськомовних художніх творів

Цзінь Лулу<sup>1</sup>

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна

---

*Стаття присвячена проблемі моделювання експериментальної методики формування лінгвокультурної компетентності учнів початкових класів загальноосвітніх шкіл засобами китайськомовних художніх творів. У роботі репрезентовано модель означеної методики; специфіковано експериментальну методику формування лінгвокультурної компетентності учнів початкових класів.*

**Ключові слова:** модель, експериментальна методика, лінгвокультурна компетентність, учні початкових класів, китайськомовні художні твори.

---

**Вступ.** Аналіз досліджень і публікацій, присвячених проблемі змісту і педагогічного конструкту щодо формування лінгвокультурної компетентності учнів початкових класів засобами китайськомовних художніх творів засвідчив, що модель формування зазначеної компетентності досі не розроблено; а згадані аспекти не враховуються в межах навчання китайської мови в загальноосвітніх школах України.

**Мета та завдання дослідження.** Вищенаведене зумовлює мету дослідження – обґрунтувати модель формування лінгвокультурної компетентності учнів початкових класів загальноосвітніх шкіл засобами китайськомовних художніх творів. Реалізації мети сприяє розв'язання таких завдань: 1) уточнити поняття «модель», 2) розробити модель формування згаданої компетентності; 3) схарактеризувати її компоненти.

**Результати дослідження.** Розглянемо сутність поняття «модель», яку деякі науковці корелюють з технологіями (В. Беспалько, В. Гузєєв та ін.). У методології науки під терміном «модель» (від франц. *modele*, від лат. *modulus* – міра, образ, норма) розуміють аналог (схема, структура, знакова система) певного фрагмента природної та соціальної реальності, породження людської культури, концептуально-теоретичного світу тощо – оригіналу моделі (Аверинцев, 1989).

Науковці (Ю. Бабанський, С. Омельченко, Л. Сущенко) визначають модель як-от: – «уявна або матеріально-реалізована система, що відображає або відтворює об'єкт дослідження (природний чи соціальний) і здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно цього об'єкта» (Кремень, 2008: 515); – найкоротший шлях від початкових умов до запланованих результатів, основу якої складає комплекс методів і засобів навчання (О. Пометун і Л. Пироженко) (Пометун, Пироженко, 2003); – система, яка, відбиваючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна його замінити, надати уявлення про суттєво важливі характеристики педагогічного явища, системи, ситуації (С. Омельченко) (Омельченко, 2007); – спеціально спроектований педагогічний об'єкт, що має необхідний ступінь схожості з вихідним, адекватний цілям дослідження (Л. Сущенко) (Сущенко, 2003); – мисленнєва система, що будується з метою імітування чи відображення конкретних властивостей, ознак або характеристик досліджуваного педагогічного об'єкта (явища), з урахуванням принципів внутрішньої організації чи функціонування педагогічного об'єкта (у разі необхідності) (Є. Лодатко) (Лодатко, 2011); – ієрархічно організовану схему процесу навчання, яка охоплює мету, етапи, критерії, педагогічні умови, засоби, форми і методи організації навчання (О. Попова) (Попова, 2017).

---

<sup>1</sup> викладач Освітньо-культурного центру «Інститут Конфуція» Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

З огляду на зазначене, під **моделлю** означеного експериментального навчання розуміємо ієрархічно структуровану систему формування лінгвокультурної компетентності учнів початкових класів загальноосвітніх шкіл, яка відбиває складники процесу формування досліджуваної компетентності, а саме: суб'єктно-об'єктні детермінанти, мету, етапи, педагогічні принципи й умови, засоби, форми і методи організації навчання критерії.

Під час розробки експериментальної моделі формування лінгвокультурної компетентності учнів початкових класів загальноосвітніх шкіл засобами китайськомовних художніх творів було враховано вищенаведені наукові концепції стосовно моделі та специфікували її: характеристика *суб'єкта* навчання; характеристика *об'єкта* навчання; визначення *мети* навчання:

а) визначення невід'ємних компонентів-аспектів навчання (філософський, культурологічний, лінгвістичний і дидактичний аспекти);

б) характеристика основних етапів навчання (когнітивно-збагачувальний, репродуктивний, продуктивний і креативно-рефлексійний);

в) визначення змісту навчання учнів початкових класів загальноосвітніх шкіл лінгвістичним та культурологічно-маркованим феноменам засобами китайськомовних художніх творів у межах вивчення китайської мови: – вимоги до навчального матеріалу й учнів; – розробка структури й змісту системи вправ, спрямованої на формування вмінь та навичок у контексті досліджуваної проблеми; – розробка моделі експериментального навчання;

г) визначення загальнодидактичних і принципів навчання, що сприяють ефективності формування лінгвокультурної компетентності учнів початкових класів та умов їх реалізації: – визначення специфічних методичних принципів формування досліджуваної компетентності;

д) визначення головних педагогічних умов, що впливають на формування лінгвокультурної компетентності учнів початкових класів загальноосвітніх;

е) визначення форм, методів і засобів навчання.

4. Характеристика проведення *контролю рівня сформованості* лінгвокультурної компетентності учнів початкових класів загальноосвітніх та визначення *критеріїв* перевірки ефективності експериментальної методики навчання.

5. Реалізація *моделі формування* лінгвокультурної компетентності учнів початкових класів засобами китайськомовних художніх творів в умовах навчального процесу загальноосвітніх шкіл України.

Отже, розглянемо зміст розробленої експериментальної моделі. Графічне зображення базових складників моделі формування згаданої компетентності подано на рисунку 2.1.

1. **Суб'єктом** навчання виступили учні початкових класів (3 – 4 класи) Приватного навчально-виховного комплексу «Ерудит» «Загальноосвітня школа I–III ступенів – дошкільний навчальний заклад» (с. Мізікевича Овідіопольського району Одеської області) та Одеського навчально-виховного комплексу № 4 «Загальноосвітня школа I–III ступенів – гімназія» Одеської міської ради Одеської області.

2. **Об'єктом** навчання є філософсько-лінгвокультурологічний навчальний матеріал. Оскільки фонові знання є невід'ємною та надзвичайно важливим складником загальної (інтегрованої) іншомовної компетентності, виникає необхідність оволодіння філософсько-культурологічними знання на тлі мовленнєво-лінгвістичних (інтегрованих) умінь.

3. Суб'єктно-об'єктні зв'язки сприяли детермінації **мети** експериментального навчання – формування лінгвокультурної компетентності учнів початкових класів загальноосвітніх шкіл.

Компонентами-аспектами навчання виступили такі: *філософський, культурологічний, лінгвістичний і дидактичний*, що дало змогу розробити систему відповідних вправ за такою структурою: *ознайомлювальна, операційна, діяльнісна підсистеми вправ*. Кожна підсистема вправ була зкорельована з етапом навчання (див. таблицю 1).



**Рис. 2.1. Модель реалізації методики формування лінгвокультурної компетентності учнів початкових класів загальноосвітніх шкіл засобами китайськомовних художніх творів**

В основу побудови моделі формування лінгвокультурної компетентності учнів початкових класів загальноосвітніх шкіл засобами китайськомовних художніх творів було покладено такі принципи:

*(Загально)дидактичні:* – принцип послідовності і систематичності (системності); принцип поступовості й етапності навчання;

*Специфічні методичні принципи:* – принцип єдності навчального матеріалу лінгвокультурологічної спрямованості в контексті взаємодії України і Китаю і принцип інтеграції перцептивних і продуктивних видів мовленнєвої діяльності в межах класної та позакласної роботи.

Експериментальне навчання було організовано в чотири основні етапи: когнітивно-збагачувальний, репродуктивний, продуктивний і креативно-рефлексивний.

Метою *когнітивно-збагачувального* етапу є набуття учнями знань культурологічної спрямованості як базових передумов ефективного навчання; *репродуктивного* – формування в учнів необхідних лінгвістичних знань та прикладних умінь на репродуктивному рівні; *продуктивний* етап спрямований на формування вмінь учнів самостійного розв'язання культурологічно спрямованих завдань у ході навчальної інтеракції; *креативно-рефлексивний* – на формування креативно-практичних умінь репрезентації набутих знань у позакласній діяльності і вмінь корегування власної мовленнєвої діяльності та результатів зазначеної діяльності однокласників. На кожному етапі визначено засоби, форми і методи його реалізації.

Як вже було зазначено, модель реалізації методики формування лінгвокультурної компетентності учнів початкових класів загальноосвітніх шкіл засобами китайськомовних художніх творів здійснювалась поетапно за таких педагогічних умов: • забезпечення системності, комплексності й поетапності навчання учнів молодшої школи лінгвокультурологічних аспектів у межах вивчення китайської мови; • забезпечення автентичного китайськомовного середовища для формування інтегрованої іншомовної комунікативно-мовленнєвої компетентності школярів; • застосування системи вправ, що мотивує учнів до активної (частково) керованої і самостійної роботи як з лінгвістичним, так і культурологічно-маркованим навчальним матеріалом.

Таблиця 1

**Критерії і показники лінгвокультурної компетентності учнів початкових класів загальноосвітніх шкіл**

п/п	Критерії (компетенції)	Показники	
		Знання	Уміння
1	2	3	
1	просвітницько-накопичувальна	<i>філософсько-фундаментальний</i>	
		<b>Знання:</b> обізнаність із змістом фундаментальних китайських філософських категорій (людина (人), темне й світле начало (阴阳), знання (知), добро (善), зло (恶), дія / вчинок (行), заслуга / досягнення (功))	<b>Уміння:</b> уміння виявляти позитивну і негативну семантику фундаментальних китайських філософських категорій на рівні слова-ієрогліфа на основі асоціативних зв'язків
		<i>конфуціансько-центричний</i>	
		<b>Знання:</b> знання базису конфуціанства (гуманність, почуття обов'язку, повага до старших, любов до людей, скромність, справедливість, стриманість)	<b>Уміння:</b> уміння ідентифікувати постулати школи Конфуція в адаптованих навчальних текстах, репрезентованих учителями китайської мови

## Продовження таблиці 1

2	художньо-автентична	<i>художньо-автентичний</i>	
		<b>Знання:</b> знання елементарних маркерів патріотизму (любов до батьківщини, гордість за надбання національної культури, особливе емоційне ставлення до рідної мови)	<b>Уміння:</b> уміння ідентифікувати елементарні маркери патріотизму в китайських і українських художніх творах патріотичної спрямованості та адекватно їх інтерпретувати
		<i>епічно-фольклорний</i>	
		<b>Знання:</b> знання сюжетних ліній і характеристики головних героїв найпопулярніших народних китайських і українських казок	<b>Уміння:</b> уміння коректно розуміти основний зміст сюжетних ліній і сутність дій головних героїв найпопулярніших народних китайських і українських казок, а також декодувати імпліцитну компоненту
3	контрастивно-порівняльна	<i>прозаїко-ліричний</i>	
		<b>Знання:</b> знання сюжетних ліній і характеристики головних героїв найпопулярніших китайських та українських ліричних і прозаїчних творів (у контексті опису природи, життя людини і тварин)	<b>Уміння:</b> уміння коректно інтерпретувати зміст сюжетних ліній і дії головних героїв найпопулярніших китайських та українських ліричних і прозаїчних творів
		<i>загальнокультурний</i>	
		<b>Знання:</b> обізнаність із сутністю поняття «культура» людини у форматі «чужа ↔ рідна»	<b>Уміння:</b> уміння діяти креативно, реагувати толерантно й естетично-коректно по відношенню до представників культури Китаю в процесі міжкультурної комунікації
3	контрастивно-порівняльна	<i>культурно-специфічний</i>	
		<b>Знання:</b> обізнаність із провідними національними традиціями і звичаями КНР (свята: Канун Нового Року (Чусі), Свято Весни – Чуньцзе (Новий Рік), Свято Ліхтарів, Свято Зимового Сонцестояння, День перемоги у війні опору китайського народу японським загарбникам та у світовій антифашистській війні, День учителя тощо; традиційна кухня та страви: качка по-пекінські, смажений рис, цзяоцзи, тофу, китайська лапша, міен-бао тощо) й України (свята: Новий рік, Православне Різдво, Міжнародний жіночий день (8 березня), православний Великдень, День Перемоги (над нацизмом у Другій світовій війні), День знань / учителя тощо; традиційна кухня та страви: борщ, пампушки, вареники, галушки, голубці, узвар тощо)	<b>Уміння:</b> уміння виявляти та адекватно інтерпретувати національно-марковані елементи в контексті крос-культурної комунікації



**Продовження таблиці 1**

4	операціонально-інтерактивна	<i>мовно-ресурсна</i>	
		<p><b>Знання:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• обізнаність із тональними особливостями китайських слів-ієрогліфів, що вивчаються;</li> </ul> <p>• обізнаність із програмною лексикою, включаючи культурологічно спрямовану, й елементарною граматичною будовою китайської та української мов</p>	<p><b>Уміння:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• уміння коректно вимовляти мовні одиниці сегментного і суперсегментного рівнів за правилами використання тону та фіксувати окремі звуки, слова / ієрогліфи, фрази і прості за структурою речення китайською мовою; транскрибувати мовні одиниці латиницею (пінїнь);</li> <li>• уміння практично застосовувати знання морфології і синтаксичної реалізації простих китайськомовних та українськомовних висловлювань (позитивні і негативні твердження, загальні й спеціальні запитання) на тлі лексичного матеріалу</li> </ul>
		<i>перцептивно-когнітивний</i>	
		<p><b>Знання:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• обізнаність із перцептивними формами отримання інформації (аудіювання / сприйняття інформації на слух і читання)</li> </ul>	<p><b>Уміння:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• уміння розуміти на слух головну думку, основні ідеї, загальний зміст найпопулярніших китайських народних казок, ліричних і прозаїчних творів, пов'язаних з програмною тематикою;</li> <li>• здатність адекватно їх інтерпретувати;</li> <li>• уміння ідентифікувати необхідну інформацію через декодування ключових ієрогліфів та розуміти загальний зміст китайськомовного тексту</li> </ul>
<i>продуктивно-демонструвальний</i>			
<p><b>Знання:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• обізнаність із лінгвістичними засобами побудови простих коротких монологічних висловлювань-оповідань та діалогічних реплік;</li> </ul> <p>• обізнаність із механізмом накреслення певних елементів ієрогліфів, нескладних ієрогліфів</p>	<p><b>Уміння:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• уміння продукувати китайською мовою власні підготовлені прості короткі монологічні висловлювання-оповідання в межах програмного матеріалу;</li> <li>• уміння будувати короткі діалоги-обміни інформацією й адекватно реагувати на відповіді та пропозиції співрозмовників у межах програмного матеріалу;</li> <li>• уміння демонструвати культурологічно-філософську обізнаність у комунікативній поведінці з представниками рідної і чужої культури;</li> <li>• уміння продукувати прості короткі тексти китайською мовою в письмовій формі</li> </ul>		

Кожна педагогічна умова в тій чи тій мірі проявлялася на кожному етапі, тому можна констатувати інтегроване використання вищенаведених педагогічних умов у процесі вивчення китайської мови і культури Китаю крізь призму рідної (української) мови і культури.

Провідними організаційно-діяльними формами навчання в межах виконання завдань усіх підсистем вправ було обрано традиційні практичні заняття та їх новітні різновиди й комбінації, а також позакласні освітньо-культурні заходи: а) форми – урок, міні-лекція, факультативи, домашня робота, дидактична (рольова) гра; шкільні, позашкільні; індивідуальна, групова, колективна / кооперативна, фронтальна); б) методи – інформаційно-повідомні, пояснювально-ілюстративні, проблемні; в) наочні та технічні засоби: аудіозаписи зразків китайськомовного навчального матеріалу, ілюстрації, картки тощо.

*Ознайомлювальна підсистема вправ* була репрезентована груповими тренінгами та індивідуальними заняттями з учнями з питань культури і філософії; факультативними (позакласними) заняттями. У межах цієї системи було проведено низку рольових ігор: «Кращий знавець китайських чеснот», «Добро vs лихо», «Я – реальний Конфуцій», «Конфуціанські студії», «Майстер конфуціанства», «Патріотичний марафон», «У світі казок», «Найкращий лірик» тощо).

*Операційна система вправ* передбачала такі форми, методи: обмін інформацією (у нашому випадку загально-культурною та традиційно-спрямованою інформацією тощо) без її обговорення іноземною мовою, інтерактивні завдання, демонстрація культурно-традиційних надбань України та Китаю (рольова гра-вікторина «Культурна терапія», виставки «художніх творів» учнів «Українські свята очима школярів» і «Китайські свята очима школярів», творчі ярмарки «Зроби свято своїми руками», інтелектуальна гра «Що? Де? Коли?», рольова гра «Запрошуємо на свята» тощо).

Провідними видами *діяльних вправ* було такі, як-от: різноманітні інтерактивні креативні рольові вправи, спрямовані на розвиток умінь учнів сприймати китайськомовні тексти на слух, висловлювати власні думки і відтворювати зміст прочитаного / прослуханого тексту у формі монологу і діалогу, писати нескладні міні-тексти за темою; освітньо-культурні заходи.

Результатом реалізації методики формування лінгвокультурної компетентності учнів початкових класів загальноосвітніх шкіл засобами китайськомовних художніх творів виступила сформованість лінгвокультурної компетентності учнів (поряд з іншими особистісними якостями, як-от: активність, комунікабельність, креативність, рефлексія тощо).

4. З метою перевірки набутих знань і вмінь школярів проводився поточний та рубіжний **контроль**. *Поточний* контроль здійснювався в усній формі (відповіді на запитання учителя та однокласників, аналіз відповідей однокласників, реалізація конкретної інформації як складової навчального матеріалу у формі цитування та посилань на її джерело, усний переклад і або переказ з китайської мови українською з урахуванням національно-маркованих елементів, декларування віршів, драматизація уривків з автентичних художніх творів і філософських концепцій Китаю; або в письмовій формі (створення малюнків за темою завдання, декодування ієрогліфів пінїнем та кодування пінїня ієрогліфами, тестування тощо). Контроль здійснювався вчителем, студентом-практикантом, однокласником (ами) (взаємоконтроль) та самостійно учнями під час виконання індивідуальних завдань (самоаналіз). *Рубіжний* контроль проводився наприкінці вивчення певного блоку навчального матеріалу у формах: а) рольової гри і демонстрації різнобічних талантів; б) тестування і / або складання багаторівневого іспиту з оволодіння китайською мовою УСТ для школярів.

Результати експериментального навчання полягають у репрезентації учнями конкретних знань, умінь і якостей, що слугують **критеріями** сформованості лінгвокультурної компетентностями. Критеріями було визначено такі види *компетенцій*: • просвітницько-накопичувальна (з показниками: філософсько-фундаментальний і конфуціансько-центричний); • художньо-автентична (з показниками: етнічно-патріотичний, епічно-фольклорний і прозаїко-ліричний); • контрастивно-порівняльна (з показниками: загальнокультурний і культурно-специфічний); • операційно-інтерактивна (з показниками: мовно-ресурсний, перцептивно-когнітивний і продуктивно-демонструвальний). Здобутки учнів було оцінено відповідно до розробленої

чотирьохрівневої шкали: *високий* (10–12 балів), *достатній* (7–9 балів), *задовільний* (4–6 балів), *низький* (1–3 бали) **рівні**.

5. Реалізації **моделі формування** лінгвокультурної компетентності учнів початкових класів засобами китайськомовних художніх творів в умовах навчального процесу загальноосвітніх шкіл України сприяли такі чинники, як-от: виокремлені та актуалізовані суб'єктно-об'єктні детермінанти в контексті виконання архімети та підпорядкованих їй субцілей відповідно до конкретного етапу навчання; кореляція педагогічних принципів й умов, засобів, форм і методів організації навчання; визначені критерії-компетенції, які дозволили виявити рівні сформованості досліджуваної компетентності.

**Висновки.** Отже, в перспективі буде подано результати апробації моделі експериментальної методики щодо формування лінгвокультурної компетентності учнів.

### **Література**

- Аверинцев С. С. Философский энциклопедический словарь / Ред. кол.: С. С. Аверинцев и др. М.: Советская энциклопедия, 1989. 814 с.
- Кремень В. Г. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України, головний ред. В. Г. Кремень К.: Юрінком Інтер, 2008 1040 с.
- Лодатко Є. О. Педагогічні моделі, педагогічне моделювання і педагогічні вимірювання: that is that? *Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис.* У 2-х тт. Вип 3. 2011. Т. 1. С. 339–344.
- Омельченко С. О. Взаємодія соціальних інститутів суспільства у формуванні здорового способу життя дітей та підлітків: [монографія]. Луганськ: Альма-матер, 2007. 352 с.
- Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : [науково-методичний посібник]. К.: Вид-во А.С.К., 2003. 192 с.
- Попова О. В. Теоретико-методичні засади професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти: дис. доктора пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти, 13.00.02 – теорія та методика навчання (східні мови). у 2-х томах. Одеса: ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2017. 1013 с.
- Сущенко Л. П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту: (теоретико-методол. аспект): [монографія]. Запоріжжя: Запорізь. держ. ун-т, 2003. 442 с.

## **Экспериментальная модель формирования лингвокультурной компетентности учащихся начальных классов общеобразовательных школ средствами китайскоязычных художественных произведений**

**Цзинь Лулу<sup>2</sup>**

Государственное учреждение «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского», Одесса, Украина

*Статья посвящена проблеме моделирования экспериментальной методики формирования лингвокультурной компетентности учащихся начальных классов общеобразовательных школ средствами китайскоязычных художественных произведений, специфицирована экспериментальная методика формирования лингвокультурной компетентности учащихся начальных классов.*

*Под моделью определенного экспериментального обучения понимаем иерархически структурированную систему формирования лингвокультурной компетентности учащихся начальных классов общеобразовательных школ, которая*

<sup>2</sup> преподаватель Образовательно-культурного центра «Институт Конфуция» Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского»

отражает компоненты процесса формирования исследуемой компетентности, а именно: субъектно-объектные детерминанты, цель, этапы, педагогические принципы и условия, средства, формы и методы организации обучения, критерии.

Дана характеристика основных этапов обучения (когнитивно-обогащительный, репродуктивный, продуктивный и креативно-рефлексивный); определены специфические методические принципы формирования исследуемой компетентности (принципы последовательности и систематичности; постепенности и этапности обучения; единства учебного материала лингвокультурологической направленности в контексте взаимодействия Украины и Китая; интеграции перцептивных и продуктивных видов речевой деятельности в пределах классной и внеклассной работы); детерминированы педагогические условия, влияющие на формирование лингвокультурной компетентности учащихся начальных классов общеобразовательных.

Критериями были определены следующие виды компетенций: просветительско-накопительная (с показателями: философско-фундаментальный и конфуцианско-центричный); художественно-аутентичная (с показателями: этнически-патриотический, эпически-фольклорный и прозаик-лирический); контрастно-сравнительная (с показателями: общекультурный и культурно-специфический); операционально-интерактивная (с показателями: культурно-ресурсный, перцептивно-когнитивный и продуктивно-демонстративный).

**Ключевые слова:** модель, экспериментальная методика, лингвокультурная компетентность, ученики начальных классов, китайскоязычные художественные произведения.

## Experimental model facilitating the formation of the primary school pupils' linguocultural competence by means of Chinese artistic works

Jin Lulu<sup>3</sup>

State institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky",  
Odessa, Ukraine

---

*The article is devoted to the issues regarding the modelling of the experimental methodology aimed at forming primary school pupils' linguocultural competence by means of Chinese artistic works. The experimental methodology aimed at forming primary school pupils' linguocultural competence is specified.*

*"The model" of a specific experimental education is understood as a hierarchically structured system for the formation of the primary school pupils' linguocultural competence which reflects the components of the process aimed at developing the designated competence, in particular: subject-object determinants, goals, stages, pedagogical principles and conditions, means, forms and methods of training organization, criteria.*

*The main stages of the teaching / learning (cognitive-enriching, reproductive, productive and creative-reflexive) are characterised; the specific methodological principles facilitating the formation of the competence under study are identified (principles of consistency and systematicity, gradual and sequential training; unity of educational culture- and language-oriented material in the context of interaction between Ukraine and China; integration of perceptual and productive types of speech activity within the classroom and extracurricular activities); pedagogical conditions influencing the formation of the primary school pupils' linguocultural competence are determined.*

*These competencies were chosen as the criteria: literary-accumulative (with indicators: philosophical, fundamental and Confucianism-centric); artistic and authentic (with indicators: ethnically patriotic, epic-folkloric and prose-lyrical); contrastive-comparative (with indicators:*

---

<sup>3</sup> Teacher of Chinese at the Education and Culture Centre "Confucius Institute at State institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky"

*general cultural and cultural-specific); operational-interactive (with indicators: culture- and resource-centred, perceptual-cognitive, productive and demonstrative).*

**Keywords:** *model, experimental methodology, linguocultural competence, primary school pupils, Chinese artistic works.*

---

### References

Averintsev, S.S. (1989). *Filosofskij entsiklopedicheskiy slovar [Philosophical Encyclopedic Dictionary]*. Moscow: Sovetskaya ehntsiklopediya [in Russian].

Kremen, V.G. (2008). *Entsyklopediya osvity [Encyclopedia of education]*. Kyiv: Yurinkom Inter [in Ukrainian].

Lodatko, Ye.O. (2011). Pedahohichni modeli, pedahohichne modelyuvannya i pedahohichni vymiryuvannya: that is that? [Pedagogical models, pedagogical modelling and pedagogical measurements: that is that?]. *Vyshcha osvita Ukrayiny: Teoretychnyi ta naukovometodychnyi chasopys – Higher Education in Ukraine: Theoretical and Scientific Methodical Journal*, 3, (Vols 1), 339–344 [in Ukrainian].

Omelchenko, S.O. (2007). *Vzayemodiya sotsialnykh instytutiv suspilstva u formuvanni zdorovoho sposobu zhyttya ditei ta pidlitkiv [Interaction of social institutions in forming children's and adolescents' healthy lifestyle]*. Luhansk: Alma-mater [in Ukrainian].

Pometun, O.I., & Pyrozhenko, L.V. (2003). *Suchasnyi urok. Interaktyvni tekhnolohiyi navchannya [Contemporary lesson. Interactive Learning Technologies]*. Kyiv: K.: Vyd-vo A.S.K. [in Ukrainian].

Popova, O.V. (2017). *Teoretyko-metodychni zasady profesiino-movlennyevoyi pidhotovky maibutnikh perekladachiv kytayskoyi movy v umovakh universytetskoyi osvity [Theoretical and methodical principles of professional training aimed at the future translators of the Chinese language under conditions of university education]*. Doctor's thesis. Odesa: PNPU im. K. D. Ushynskoho [in Ukrainian].

Sushchenko, L.P. (2003). *Profesiina pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv fizychnoho vykhovannya ta sportu: teoretyko-metodol. Aspekt [Professional training aimed at the future specialists in physical education and sports: theoretical-methodological aspect]*. Zaporizhzhya: Zaporiz. derzh. un-t [in Ukrainian].

Accepted: March 12, 2019



УДК 811.111'276.6:614.233.4

DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2019-1-13>

## Особливості впровадження спецкурсу з англomовної професійної підготовки майбутніх лікарів

**Людмила Русалкіна<sup>1</sup>**

Одеський національний медичний університет, Одеса, Україна

E-mail: [l\\_rusalkina@ukr.net](mailto:l_rusalkina@ukr.net)

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-2826-7439>

У статті описано структуру та особливості впровадження спецкурсу з англomовної професійної підготовки майбутніх медиків в умовах ЗВО, подано завдання і вправи, які сприяли формуванню англomовної підготовленості майбутніх лікарів, доведено їх ефективність, визначено перспективні напрями роботи в межах дослідження. Проаналізовано наукові дослідження в напрямі англomовної підготовки майбутніх лікарів, доведено необхідність якісної англomовної професійної підготовки студентів в умовах медичних ЗВО.

Експериментальна робота зі спецкурсу передбачала комплексне впровадження визначених педагогічних умов англomовної підготовки майбутніх лікарів, оскільки вони є взаємопов'язаними і взаємозумовленими, на чотирьох етапах: мотиваційному (здобуття знань щодо комунікативної діяльності майбутнього лікаря), діяльнісному (набуття умінь та навичок англomовної комунікативної діяльності) комунікативно-тренувальному (застосування на практиці отриманих знань, умінь і навичок комунікативної поведінки майбутніх лікарів) під час викладання спецкурсу «Англomовна мовленнєва діяльність майбутніх лікарів» і навчальних дисциплін «Англійська мова (за професійним спрямуванням)», «Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Латинська мова», «Анатомія», «Гістологія», «Фармакологія», рефлексивно-оцінному (осмислення студентами своєї власної поведінки, особистісного смислу тих чи тих міркувань, аналіз інформації тощо) в межах клубу любителів англійської мови.

До початку експериментальної роботи було проведено 2 семінари з викладачами лінгвістичних («Англійська мова (за професійним спрямуванням)», «Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Латинська мова») і фахових («Анатомія», «Гістологія», «Фармакологія»), які погодилися взяти участь у формуальному етапі експерименту. На семінарах було обговорено мету й основні завдання проведення експерименту, визначено доцільність використання в ході викладання означених навчальних дисциплін знань з англійської мови, підготовлено методичні рекомендації з теми дослідження, узгоджено термінологічний словник за темами фахових дисциплін.

**Ключові слова:** майбутні лікарі, англomовна професійна підготовка, медичні ЗВО.

**Вступ.** Основним напрямом сучасної вищої освіти є підвищення рівня вітчизняного навчання і входження України в загальноєвропейський навчальний простір. Досконале володіння іноземною мовою є однією з умов, що сприятимуть цьому процесу. В статті висвітлюються актуальні проблеми підвищення якості викладання іноземної мови.

Теоретичною основою дослідження виступили праці провідних філософів, психологів і педагогів: соціальні проблеми спілкування Г. Андрєєва, А. Буєва, Б. Ломов; питання сприйняття й оцінювання людьми один одного – О. Бодальов, В. Мясичев; зв'язок моральної свідомості і спілкування – М. Каган, І. Кон, М. Лісіна; мова і мовна особистість (А. Богуш, Р. Болдирев, Л. Мацько); структура мовленнєвої і пізнавальної діяльності (Б. Беляєв, Л. Виготський, П. Гальперін, І. Зимняя. Питання теорії і методики навчання іноземної мови у професійних навчальних закладах розглядалися в дослідженнях О. Ковтун, Л. Крисак, О. Попової.

<sup>1</sup> кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Одеського національного медичного університету

Проаналізувавши навчальну літературу в галузі англomовної професійної підготовки майбутніх лікарів, дійшли висновку, що питання практичного застосування методики англomовної підготовки в умовах медичних ЗВО виявилось недостатньо розробленим. Отже, було запропоновано розробити і впровадити спецкурс «Англomовна професійна підготовка майбутніх лікарів».

**Метою дослідження** є висвітлення змістового наповнення спецкурсу «Англomовна професійна підготовка майбутніх лікарів», мета якого розвиток умінь майбутніх лікарів здійснювати різні види мовленнєвої діяльності. Оскільки комунікативна підготовленість є однією з базових характеристик професійної підготовленості фахівців медичного профілю, яка об'єднує когнітивні, емоційні, поведінкові особливості, важливою особливістю було впровадження мотиваційного супроводу студентів медичного ЗВО. Сучасні дослідження в системі професійної підготовки студентів медичного вишу свідчать, що найбільший навчальний ефект досягається саме в реальних умовах використання в освітньому процесі таких технологій, як-от: комунікативно-тренінгові, рефлексивно-тренінгові та креативно-тренінгові. Для мотиваційного етапу було підбрано матеріал, роботу з яким було спрямовано на стимулювання мотивації студентів до розвитку їхньої професійної англomовної підготовленості.

**Результати дослідження.** На мотиваційному етапі на лекційних і практичних заняттях спецкурсу «Англomовна мовленнєва діяльність майбутніх лікарів» реалізовувалася педагогічна умова «мотиваційна налаштованість та усвідомлення необхідності майбутніми лікарями вивчення іноземної мови для подальшого спілкування». Спецкурс викладався англійською мовою, що сприяло мотивації студентів до вивчення англійської мови, збагачувало словниковий запас майбутніх лікарів, формувало вміння сприймати медично зорієнтовану інформацію слух і спілкуватися англійською мовою.

Перша лекція мала на меті з'ясування ролі і місця англійської мови в професійній діяльності майбутніх лікарів. Зазначимо, що лекція проходила у форматі полілогу, що давало можливість студентам висловлювати свої думки під час обговорення порушеного питання. Увагу студентів акцентували на тому, що англійська мова є міжнародною і її знання полегшує спілкування людей у всьому світі, дозволяє спілкуватися й доходити порозуміння між представниками різних країн у різноманітних ситуаціях, у тому числі і з тих питань, які стосуються питань надання лікарської допомоги, обговорення методів лікування, досягнень медичної науки тощо.

Продовженням лекції був круглий стіл «Чи потрібно майбутньому лікарю знати англійську мову?», під час якого студенти зазначали, що «сьогодні в нашій країні перебуває дуже багато людей інших національностей, які не володіють українською чи російською мовами, але вони також хворіють і можуть звернутися до лікаря за медичною допомогою. Лікар, який не володіє англійською, не зможе надати необхідної допомоги, оскільки не зможе зрозуміти, на що скаржиться людина» (Людмила К.).

Інший студент – Кирило С. – додав до цього, що «ми сьогодні маємо можливість виїжджати в різні країни. Під час закордонних подорожей подекуди виникають ситуації, коли супутниками потрібна лікарська допомога. І знання англійської мови в цих випадках також необхідне, оскільки дасть можливість надати долікарняну допомогу і розповісти про поставлений діагноз і свої дії медичному персоналу клініки, до якої привезли постраждалого».

Майбутні лікарі також наголошували на тому, що володіння англійською мовою стане при нагоді під час спілкування з лікарями інших країн на конференціях, симпозиумах, семінарах з медичних тем. Тому вкрай важливо не лише просто володіти англійською мовою, а й знати медичні терміни (Катерина Ц.).

На важливості знання англійської мови наголосив і Сергій В., відзначивши що майбутній лікар повинен постійно знайомитися з новинами в медичній сфері, інформацію про які можна здобути з англomовних журналів, відеоконференцій, Інтернет-джерел тощо. До того ж, знання англійської мови, надає можливість отримати або продовжити медичну освіту за кордоном. У такий спосіб студенти доходили висновку щодо важливості вивчення англійської мови під час навчання в закладах вищої медичної освіти.

Інша лекція була присвячена визначенню сутності комунікативної підготовки майбутніх лікарів, у ході якої розглядалися такі поняття, як «комунікативна компетентність», «комунікативні вміння», «комунікативна взаємодія», «комунікативні моделі поведінки»

тощо. Це зумовлено тим, що медична освіта переважно спрямована на здобуття майбутніми лікарями фахових знань і вмінь і недостатньо уваги приділяється формуванню у студентів умінь комунікативної поведінки в різноманітних ситуаціях. Було наголошено на тому, що основним завданням професійної діяльності лікаря є надання необхідної допомоги іншим людям, що передбачає взаємодію з пацієнтами, їхніми родичами, колегами, медичним персоналом, адміністрацією, а отже, він повинен володіти вміннями встановлювати контакти, володіти комунікативними вміннями і навичками, у тому числі й в англійській мові середовищі. Акцентували на тому, що від того, наскільки лікар володіє вміннями здійснювати професійну комунікацію, часто залежить процес лікування хворого.

На наступній лекції «Особливості спілкування в професійній діяльності майбутніх лікарів» студентам пропонувалося обговорити роль слова в лікуванні хворих людей, стиль спілкування лікаря і пацієнта, його родичів. Зазначимо, що студенти одночасно наголосили на тому, що слово в лікуванні має вагомий значення: «від того, як і що говорить лікар залежить, чи заспокоїться пацієнт, чи впаде у відчай. А від цього залежить і результат його лікування» (Катерина В.), «ласкаве, втішливе слово лікаря у спілкуванні з пацієнтом може покращити його настрій, вселити надію на одужання. Переважно це стосується важких хворих, у спілкуванні з якими слід поводитись особливо тактовно» (Дмитро П.). «Одну й ту саму думку можна висловити по-різному. Одне й те саме слово різні люди можуть зрозуміти по-різному. Тому лікар повинен дуже обережно висловлювати свої думки. Важливим у спілкуванні є не лише доцільно дібрані слова, а й інтонація, вираз обличчя, жести, міміка лікаря» (Світлана М.), «лікар повинен уміти заспокоїти пацієнта і його родичів, переконати, при цьому він повинен і вміти слухати їх, оскільки хвора людина повинна знати, що її чують, розуміють, ставляться до неї не байдуже, виявляють інтерес» (Лідія Б.)

Продовження обговорення порушених на лекції питань здійснювалося під час семінару «Комунікативні моделі взаємодії лікаря». Попередньо студентів було розподілено на чотири команди, кожна з яких отримала завдання дібрати приклади найбільш розповсюджених моделей спілкування в діаді «лікар – пацієнт» і довести переваги чи недоліки означеної моделі.

Так, перша група розповідала про патерналістську модель, яка базується на повному підпорядкуванні хворого лікарю. У такій взаємодії лікар виступає суб'єктом, а пацієнт – об'єктом. Тобто лікар надає необхідні, на його погляд, медичні послуги, вважаючи хворого беззахисним, з низькою самооцінкою, нездатним прийняти рішення, а пацієнт, у свою чергу, повинен суворо дотримуватися його рекомендацій. Студенти також наголосили на тому, що лікарі за такого ставлення до хворих, можуть «не почути» хворого, якщо той висловлює якісь скарги, говорячи, що він «вигадує», що «ці ліки не мають побічного ефекту і не можуть спричинити небезпеки для Вашого здоров'я», будучи переконаним у своїй правоті і забуваючи про те, що дія ліків по-різному може впливати на організм людей. На думку студентів, така модель є дуже привабливою для лікаря, натомість пацієнт у такому разі повинен насамперед довіряти лікарю. А це сьогодні дуже складно зробити. Хворі часто не довіряють лікарям. Вони отримують різноманітну інформацію з Інтернету, «знають» самі, як їх лікувати і намагаються давати «вказівки» лікарям.

Про іншу – технічну – модель взаємин лікаря і пацієнта поінформувала друга група. Під час такої взаємодії лікар виступає в ролі «дослідника», намагаючись на хворому апробувати нові досягнення медичної науки в діагнозі, обстеженні, лікуванні. При цьому такі якості, як співчуття, милосердя мають вторинний характер, а подекуди і зовсім не враховуються лікарем. Під час обговорення запропонованої моделі взаємин лікаря з пацієнтами студенти відзначали, що в разі застосування нових медичних технологій, або випробування нових ліків, пацієнт, як мінімум, повинен бути поінформований про це, зрозуміти переваги такого лікування і можливі наслідки.

Третя команда розповіла про колегіальну модель (модель партнерства), яка у своїй основі має взаємини «суб'єкт – суб'єкт», тобто коли лікар і пацієнт співпрацюють задля досягнення загальної мети – одужання. Натомість, на думку студентів, така модель взаємин можлива лише в тому разі, коли пацієнт розуміє ситуацію, що виникла. Складність застосування такої моделі полягає в тому, що лікар і пацієнт можуть мати різні погляди на методику лікування, що може бути зумовлено такими чинниками, як мова і культура, в основі яких лежать гендерні, психологічні, релігійні та інші особливості.



Четверта група повідомила, що можливість пацієнта реалізувати себе як суб'єкта, розглядаючи лікаря як об'єкта своїх дій, надає контрактна модель, у якій позиція пацієнта багато в чому визначається його фінансовим станом і, на його думку, робить лікаря залежним від його медичних побажань і переваг. Сьогодні часто такі взаємини є властивими для комерційної медицини.

Обговорюючи пропонувані моделі взаємин лікаря і пацієнта, студенти доходили висновку, що вони можуть бути різними. Але в будь-якому разі лікар повинен уміти доступно розповісти людині про її хворобу і лікування, заспокоїти і підбадьорити, використовуючи слова як важливий психологічний чинник, вживати їх так, щоб переконати пацієнта в необхідності того чи того лікування, володіти собою в будь-яких ситуаціях тощо.

Спецкурс викладався на 2 курсі обсягом 70 годин, з яких 6 годин відводилося на лекції, 36 годин - на практичні заняття, 18 годин – на самостійну роботу студентів і 10 годин – на виконання творчих завдань.

Завдання спецкурсу полягало в ознайомленні студентів з основними складниками англійської професійної діяльності майбутніх лікарів, набутті практичних умінь і навичок шляхом виконання різноманітних завдань і вправ.

Автентичний матеріал добирався із всесвітньої мережі Інтернет із різноманітних сайтів, присвячених іншомовній професійній діяльності лікарів, як-от: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/doctors-patients-speaking-activity>, <https://www.oxfordonlineenglish.com/going-to-the-doctor>, <https://www.ecenglish.com/learnenglish/lessons/how-talk-about-health-problems> тощо.

Безпосередньо експериментальній роботі зі студентами передував пропедевтичний (підготовчий) етап, метою якого було визначення термінів проведення експерименту та його періодичності; підготовка нормативної бази дослідження; визначення процедурно-процесуального змісту експерименту; методична підготовка викладачів іноземної мови, які були задіяні надалі в експерименті; розроблення методичного супроводу проведення експерименту, а саме спецкурсу «Англійська мовленнєва діяльність майбутніх лікарів», матеріали якого акумульовано у навчальні друковані, відео і аудіо матеріали з оволодіння англійською мовою майбутніми лікарями.

З викладачами було проведено семінарсько-практичні заняття, на яких було прочитано 2 лекції («Роль і місце англійської мови в майбутній професійно-мовленнєвій діяльності майбутніх лікарів», «Сутність і специфіка англійської професійної діяльності майбутніх лікарів»). Крім того, з викладачами англійської мови було проведено семінар «Англійська професійна підготовка майбутніх лікарів» з питань мовознавства та методики викладання англійської мови як іноземної в умовах освітнього простору України, проведено тренінги з тем: «Професійна англійська лексика в дії», «Методика англійської підготовки майбутніх лікарів», «Словникова робота з медичною лексикою».

Коротко розкриємо сутність і технологію реалізації означених освітніх заходів. Семінар «Англійська професійна підготовка майбутніх лікарів» було розпочато інформативною частиною, в якій доповідач порушував питання важливості комунікативного чинника в англійській мовленнєвій діяльності лікаря. Виклад інформації ілюструвався прикладами розповсюджених лексичних одиниць і мовних кліше, під час використання яких подекуди трапляються непорозуміння, що призводять до летальних випадків. Після аналізу наведених прикладів слухачам пропонувалося відповісти на низку запитань доповідача, як-от:

1. Які подібні лінгвістичні непорозуміння у навчальній англійській літературі? Наведіть приклади.
2. Як ви пояснюєте студентам вихід з таких проблемних ситуацій?
3. Як можна уникнути подібних непорозумінь у повсякденній лікарській англійській практиці?

Після дискусії семінар продовжувався викладом матеріалу, що супроводжувався аналізом наведених прикладів, узагальненнями і висновками, яких слухачі доходили самостійно на основі сприйнятої інформації.

Ефективним в освітньому процесі виявилось застосування **тренінгів**, в основі яких лежало колективне розв'язання учасниками проблем застосування професійної лексики у викладанні англійської мови майбутнім лікарям.

На першому етапі роботи за спецкурсом було запропоновано вести англійські професійні словнички, у процесі роботи практикувалося роз'яснення неоднозначних лексичних одиниць і фразеологічних зворотів. Під час викладання теоретичного матеріалу учасники тренінгу отримали тексти діалогів, їм було запропоновано знайти репліки, сенс яких може сприйматися неоднозначно. Після аналізу текстів діалогів кожен учасник мав можливість запропонувати вирішення конкретної ситуації, базуючись на одержаних знаннях. Практична частина тренінгу полягала у мозковому штурмі, метою якого було створення розширеного списку виявлених мовленнєвих непорозумінь. За результатами тренінгу одержаний матеріал було оформлено у тематичний тезаурус.

Аналогічну роботу було проведено з учасниками тренінгу «Актуальна професійна лексика в галузі анатомії». На подальших етапах роботи викладачі долучалися до участі в семінарах-колоквиумах («Ділова гра», «Галузі професійної діяльності сучасного лікаря», «Специфіка викладання англійської мови слов'яномовним студентам»).

Специфікуємо зміст експериментального освітнього процесу під час роботи зі студентами за матеріалами спецкурсу «Англійська мовленнєва діяльність майбутніх лікарів», який було спрямовано на розвиток умінь майбутніх лікарів здійснювати всі види мовленнєвої діяльності. Основними завданнями спецкурсу було усвідомлення майбутніми лікарями сутності мовленнєвих дій, психологічних особливостей реалізації англійської професійної взаємодії; усвідомлення професійних вимог до медичного фахівця; реалізація змістового компонента всіх видів практичної діяльності і самостійної роботи у межах системи означеної підготовки.

На мотиваційному етапі роботи провідним методом виступило проведення круглого столу, метою якого було забезпечення усвідомлення студентами значення англійської підготовленості у професійній діяльності лікаря.

Опишемо процедуру виконання зазначеного освітнього заходу. Дискусію розпочинав викладач поданням інформації про роль англійської мови в ефективній діяльності лікаря. Далі викладач поставив низку запитань для обговорення: 1) Які основні функції виконує лікар у повсякденній роботі? У чому їх сутність? Які з них є найважливішими? 2) Як рівень англійської підготовленості лікаря впливає на ефективність його діяльності? Наведіть приклади. 3) Як застосовуються знання іноземної мови у практичній роботі лікарів?

У процесі роботи круглого столу студенти вчилися встановлювати ефективність англійської комунікації, вдосконалювали вміння висловлювати власну думку, формулювати висловлювання-міркування.

Ефективним в освітньому процесі також виявився аналіз конкретних професійних ситуацій, який передбачав колективну роботу студентів, спрямовану на вирішення певної проблемної задачі. Завдання такого типу наочно демонстрували освоєні студентами теоретичні знання, наближали їх до подальшої професійної діяльності, вчили аналізувати. Формуючи у студентів стійку пізнавальну мотивацію, вслід за С. Рубінштейном, користувалися механізмом переведення студента-майбутнього лікаря в позицію суб'єкта діяльності: зовнішні умови діють через внутрішні і утворюють з ними єдине ціле.

Отже, провідними формами і методами роботи виступили лекції, практичні заняття з виконанням проблемних ситуаційних завдань у межах спецкурсу «Англійська мовленнєва діяльність майбутніх лікарів», проведення круглого столу, самостійна й індивідуальна робота студентів.

Провідними формами роботи на наступному – діяльнісному - етапі виявились виконання мовленнєвих вправ, аналіз медичних ситуацій, навчальні рольові і ділові ігри, творчі завдання. В зазначених вправах студенти стикалися з граматичним оформленням англійських професійно зорієнтованих висловлювань. Щодо граматичного матеріалу, слід зазначити, що професійна англійська мова вирізняється простими граматичними конструкціями і видо-часовими формами дієслів. Отже, метою таких вправ було ознайомлення студентів з найбільш уживаними в медичному контексті англійськими граматичними структурами.

На наступному – комунікативно-тренувальному – етапі методами роботи було обрано систему мовних і комунікативно-мовленнєвих тренувальних вправ, аналіз медичних історій хвороб ситуацій, навчальні рольові і ділові ігри («Візит до лікаря», «Стаціонарне лікування»), система завдань на розвиток умінь сприйняття інформації на слух і візуально

(перегляд відеоматеріалів «Приймальне відділення», «Черга в поліклініці», «Огляд пацієнта»).

Комунікативно-мовленнєві вправи передбачали роботу з діалогами. Схема роботи в цьому напрямі відбувалася поетапно: спочатку читання і аналіз відповідного діалогу, далі діалоги, в яких пропущено репліки лікаря або пацієнта, таким чином відбувалося формування продуктивних умінь діалогічного мовлення.

Використання відеозапису на заняттях з англійської мови сприяло розвитку у майбутніх лікарів двох видів мотивації: самомотивації, в процесі перегляду цікавого фільму і мотивації, яка досягається тим, що завдяки набутим знанням студенти могли розуміти сенс англомовного фільму.

Після перегляду відеосюжетів студентам пропонувалися такі види роботи: 1) доберіть англійські еквіваленти до виокремлених слів і виразів і навпаки; 2) заповніть пропуски в реченнях потрібними словами і виразами; 3) запишіть всі дієслова, які було вжито у відео сюжеті за словом «захворювання», всі іменники, які було вжито зі словом «лікувати» тощо; 3) запишіть дієслова в тій часовій формі, у якій їх було вжито у відеоматеріалі. Крім того, застосовувалися завдання на розвиток рецептивних умінь, як-от: 1) пошук правильних відповідей на запитання; 2) визначення правильних / неправильних тверджень; 3) співвіднесення розрізнених речень зі смисловими частинами тексту (план тексту і заголовки кожної частини додавалися); 4) побудова частин тексту в логічній послідовності; 5) встановлення причинно-наслідкових зв'язків тощо.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Підсумовуючи, можна дійти висновку, що використання зазначеного матеріалу в процесі викладання англійської мови у медичних закладах вищої освіти, дає змогу практично збільшити кількість англомовної розмовної практики на занятті, виявляються цікавими для студентів, допомагають засвоювати матеріал і використовувати його у вивченні профільних дисциплін, виконує розвивальні функції. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у розробленні засобів діагностики якості навчання та модернізації процесу формування англомовної професійної підготовки майбутніх лікарів.

### **Література**

Банчук М. В., Волосовець О. П., Феценко І. І. та ін. Кадрова політика у галузі охорони здоров'я та рух вищої медичної освіти України до європейського освітнього простору. *Медична освіта*, 2006. № 2. С. 6–14.

Банчук М. В., Волосовець О. П., Феценко І. І. Сучасний розвиток вищої медичної та фармацевтичної освіти й проблемні питання забезпечення якісної підготовки лікарів і провізорів. *Медична освіта*, 2007. № 2. С. 5–13.

Лазоришинець В. В., Банчук М. В., Волосовець О. П. Подальші шляхи розвитку вищої медичної освіти України. *Медична освіта*. Т.: Укрмедкнига, 2010. № 2. С. 10–17.

Медицинское образование в мире и в Украине. Учебное издание. Харків: ИПП Контраст, 2005. 462 с.

## **Особенности внедрения спецкурса по англоязычной профессиональной подготовке будущих врачей**

**Людмила Русалкина<sup>2</sup>**

Одесский национальный медицинский университет, Одесса, Украина

---

*В статье описана структура и особенности внедрения спецкурса по англоязычной профессиональной подготовке будущих медиков в условиях вуза, представлены задания и упражнения, которые способствовали формированию англоязычной подготовленности будущих врачей, доказана их эффективность, определены перспективные направления работы в рамках исследования. Проанализированы научные исследования в направлении англоязычной подготовки будущих врачей, доказана*

---

<sup>2</sup> кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Одесского национального медицинского университета

*необходимость качественной англоязычной профессиональной подготовки студентов в условиях медицинских вузов.*

*Экспериментальная работа по спецкурсу предусматривала комплексное внедрение обозначенных педагогических условий англоязычной подготовки будущих врачей, поскольку они взаимосвязаны и взаимообусловлены, на четырех этапах: мотивационном (получение знаний по коммуникативной деятельности будущего врача), деятельностном (приобретение умений и навыков англоязычной коммуникативной деятельности), коммуникативно-тренировочном (применение на практике полученных знаний, умений и навыков коммуникативного поведения будущих врачей) во время преподавания спецкурса «Англоязычная речевая деятельность будущих врачей» и учебных дисциплин «Английский язык (по профессиональному направлению)», «Украинский язык (по профессиональному направлению)», «Латинский язык», «Анатомия», «Гистология», «Фармакология», рефлексивно-оценочном (осмысление студентами своего собственного поведения, личностного смысла тех или иных соображений, анализ информации) в пределах клуба любителей английского языка.*

*До начала экспериментальной работы было проведено два семинара с преподавателями лингвистических («Английский язык (по профессиональному направлению)», «Украинский язык (по профессиональному направлению)», «Латинский язык») и профессиональных («Анатомия», «Гистология», «Фармакология») дисциплин, которые согласились принять участие в формирующем этапе эксперимента. На семинарах обсуждались цели и основные задачи проведения эксперимента, была определена целесообразность использования в ходе преподавания указанных учебных дисциплин знаний по английскому языку, подготовлены методические рекомендации по теме исследования, согласован терминологический словарь по темам профессиональных дисциплин.*

**Ключевые слова:** *будущие врачи, англоязычная профессиональная подготовка, медицинские вузы.*

## **Features of introducing the special course into the future doctor professional training in the English language**

**Rusalkina Lyudmila<sup>3</sup>**

Odessa National Medical University, Odessa, Ukraine

*The structure and features specifying the introduction of a special course into the English-language training aimed at the future doctors in higher medical educational institutions are described in the article. The article presents tasks and exercises that contributed to the formation of the future doctors' preparedness in the field of the English language; their effectiveness is proved; the future areas of work within the study are determined. Scientific researches in the field of the English-language teaching aimed at the future doctors are analyzed; the necessity for the high-quality English-language professional training of students at higher medical educational institutions is proved.*

*The experimental work on the special course implied the complex introduction of the determined pedagogical conditions for the English language training aimed at the future doctors, since they are interconnected and interdependent, in four stages: motivational (gaining knowledge about the future doctor's communicative activity), activity-based (acquisition of abilities and skills in the English communicative activities), communicative training (practical application of the acquired knowledge and skills in the future doctors' communicative behaviour) while teaching the course "Future doctors' English speaking activities" and the academic disciplines such as "English for specific purposes (medical)", "Ukrainian for specific purposes (medical)", "Latin", "Anatomy", "Histology", "Pharmacology", reflexive-evaluative stage (students'*

<sup>3</sup> *Ph.D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Foreign Languages at Odessa National Medical University*

understanding of their own behavior, personal meaning of these or those ideas, information analysis, etc.) within the club of students who are keen on the English language.

Prior to the beginning of the experimental work, two seminars were held with some teachers of Linguistics (“English (for specific purposes)”, “Ukrainian (for specific purposes)”, “Latin”) and profession oriented disciplines (“Anatomy”, “Histology”, “Pharmacology”), who agreed to take part in the developing stage of the experiment. The purpose and main tasks of the experiment were discussed at the seminars; the feasibility of using the knowledge of English while teaching special academic disciplines was determined; some methodological recommendations on the topic of the research were elaborated; the terminological vocabulary on the themes of the profession oriented disciplines was approved.

**Keywords:** future doctors, English-language professional training, medical higher educational institutions.

---

### References

Banchuk, M.V. & Volosovets', O.P. & Feshchenko, I.I. (2007). Suchasnyy rozvytok vyshchoyi medychnoyi ta farmatsevtychnoyi osvity y problemni pytannya zabezpechennya yakisnoyi podhotovky likariv y provizoriv [Contemporary development of higher medical and pharmaceutical education and problematic issues of quality training of doctors and pharmacists]. *Medychna osvita – Medical education*. Vol. 2. pp 5-13 [in Ukrainian].

Banchuk, M.V. & Volosovets', O.P. & Feshchenko, I.I. (2006). Kadrova polityka u Haluzi okhorony zdorov'ya ta rukh vyshchoyi medychnoyi osvity Ukrayiny do Yevropeys'koho osvith'oho prostoru. [Personnel policy in the field of health care and the movement of higher medical education of Ukraine to the European educational space]. *Medychna osvita – Medical education*. Vol. 2. pp. 6-14.

Lazoryshynets', V.V. & Banchuk, M.V. & Volosovets', O.P. (2010). Podal'shi shlyakhy rozvytku vyshchoyi medychnoyi osvity Ukrayiny. [Further ways of development of higher medical education of Ukraine]. *Medychna osvita – Medical education*. T.: Ukrmedknyha, Vol. 2. Pp. 10-17 [in Ukrainian].

Medychna osvita u sviti ta v Ukrayini. (2005). [Medical education in the world and in Ukraine]. Kharkiv: IPP Kontrast [in Ukrainian].

Accepted: March 14, 2019



УДК: 376.3+37.013

DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2019-1-14>

## Використання рухових ігор в інклюзивному середовищі учнів початкової школи

**Начинова Олена Василівна<sup>1</sup>**

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна

---

*Статтю присвячено висвітленню адекватних засобів впливу на учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивного навчання. Сучасна зорієнтованість вітчизняної школи на інклюзивні та інтегративні моделі освіти школярів починаючи з початкової ланки, потребує добору та обґрунтування засобів роботи в таких учнівських колективах.*

*Розглянуто нормативно-правову основу забезпечення інклюзивної освіти в загальноосвітніх закладах. Визначено, що починаючи із 2010 року законодавча база країни спрямовує освітянську галузь до розширення мережі закладів з наданням освітніх послуг в інклюзивній формі. Правова регламентація інклюзивної моделі освіти відбувається і до сьогодні, поширюючи вимоги та відповідальність щодо забезпечення освітньо-виховного процесу для учнів з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх навчальних закладах.*

*Визначено, що особливі освітні потреби учнів інклюзивного класу обумовлені обмеженими можливостями їхнього здоров'я, тому освітньо-виховний процес із такими дітьми повинен враховувати ці стани і будуватись з корекційно-розвивальною спрямованістю. Доведено, що рухова активність є природною потребою всіх дітей, тому правильна її організація, додержання здоров'язбережувального спрямування є головною умовою роботи в інклюзивних дитячих колективах. Однією із форм реалізації рухової активності учнів початкової школи є рухливі ігри, які є не тільки розділом освітньої програми з фізичної культури, але й складовою корекційно-розвивального компоненту, який передбачено в інклюзивних класах. З огляду на це важливим є визначення умов та особливостей застосування їх в роботі з учнями інклюзивного класу, оскільки в таких колективах діти мають різні рівні фізичного розвитку та рухових можливостей.*

*Розглянуто вплив рухливих ігор на розвиток та виховання дітей з обмеженими можливостями здоров'я в інклюзивному колективі учнів молодшого шкільного віку. Визначено що рухливі ігри сприяють фізичному розвитку дітей з особливими освітніми потребами, розширюють базу їх рухового досвіду, розвивають фізичні якості. Рухові ігри мають великий виховний вплив як на дітей з особливими освітніми потребами, так і на їх однолітків з нормативним розвитком. Доведено що сумісна діяльність учнів з нормою розвитку і дітей з особливими освітніми потребами в процесі рухових ігор позитивно впливає на колектив в цілому, виховуючи і розвиваючи відповідно до можливостей кожного.*

**Ключові слова:** діти з обмеженими можливостями здоров'я, інклюзивна освіта, рухливі ігри, початкова школа.

---

**Вступ.** Процеси інтеграції України в європейську спільноту гостро ставлять на державному рівні питання щодо забезпечення соціальної інтеграції дитини з нетиповим розвитком. Одним із сучасних ціннісних орієнтирів в освіті є забезпечення особистісно зорієнтованого підходу для всіх суб'єктів освітнього процесу, створення рівних умов для громадян, незалежно від віку, статі, фізичних можливостей тощо. Такі цінності орієнтації

---

<sup>1</sup> доцент кафедри дефектології та фізичної реабілітації Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

привели до активного впровадження в освітній процес інклюзивного підходу в навчанні учнів з обмеженими можливостями здоров'я (ОМЗ).

За останніми даними Департаменту медичної статистики МОЗ України на обліку у статусі дітей з обмеженими можливостями здоров'я перебуває

135,773 дитини, що становить 1,5 % від загальної кількості дітей в Україні. При цьому, інклюзивною освітою охоплено лише 5% дітей з інвалідністю.

Проблему розвитку інклюзивної освіти досліджують вітчизняні науковці: А. Колупаєва, В. Синьов, В. Боднар, К. Островська та ін. Учені висвітлюють у своїх працях загальні тенденції розвитку інклюзивної освіти: шляхи реформування загальноосвітньої школи в інклюзивну розглядали вчені С. Єфімова, Ю. Найда, Н. Софій та ін.; особливості роботи вчителів в інклюзивному класі, оформлення навчальної документації висвітлювали О. Таранченко, Е. Данілавичюте, С. Миронова. Науковці вивчали проблему професійної підготовки педагогів для роботи з дітьми в умовах інклюзивного середовища (О. Волошина, З. Ленів, С. Миронова, Н. Назарова та ін.). Попри значну кількість наукових розробок у цій галузі, нерозглянутими залишаються питання організації довірливої рухової діяльності учнів початкової школи в інклюзивному середовищі.

**Мета та завдання дослідження.** Метою статті є виокремлення та обґрунтування засобів, адекватних організації роботи з фізичного виховання з учнями початкової школи в інклюзивних класах.

**Результати дослідження.** В Україні приділяється значна увага впровадженню інклюзивної моделі навчання в освітній процес. Але попри досить вдалий експеримент з інклюзивною освітою за кордоном, наша країна стоїть на шляху добору власних практик інклюзії в освіті. Відправним пунктом забезпечення інклюзивного навчання є правове врегулювання цього питання в освітньому просторі країни. Відповідно до міжнародних стандартів в Україні розробляються нормативно-правові документи, які затверджують принципи інклюзивної освіти. Остаточо інклюзивна освіта почала підтримуватися законодавчою базою України з 2010 р., коли до Закону України «Про загальну середню освіту» було внесено зміни, за якими в загальноосвітніх закладах стало можливим створювати спеціальні та інклюзивні класи для навчання дітей з особливими потребами. У жовтні 2010 р. затверджено «Концепцію розвитку інклюзивної освіти», а в серпні 2011 р. Кабінет Міністрів України затвердив «Порядок організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх закладах».

Питання організації та впровадження інклюзивної освіти в загальноосвітній простір регламентуються значною кількістю програмно-нормативних документів, починаючи із Законів «Про освіту» № 1144-12 від 04.06.91 р. (зі змінами), «Про дошкільну освіту» від 20.12.2001 р. (зі змінами), «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання» №1324 – VII від 05.06.2014 р., до щорічних Листів МОН України, спрямованих на забезпечення освітньо-виховного процесу для учнів з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх закладах (№ 1/9-364 від 12.07.2016 р., №1/ 9- 385 від 12.07.2017 та ін.). Нормативно-правова база інклюзивного навчання постійно доповнюється та оновлюється. Так, у 2017 році МОН регулювала впровадження інклюзивної освіти наказами №804 від 7 червня і № 1081 від 21 липня. У 2018 році наказами МОН № 44 від 23 квітня («Про затвердження типового переліку спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних та спеціальних класах закладів загальної середньої освіти»), № 609 від 08 червня («Про затвердження примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу...»), в яких пропонуються заходи з матеріально-технічного забезпечення бази інклюзивного навчання, з проблеми удосконалення психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладах освіти з метою забезпечення їх необхідними умовами корекційно-розвивального впливу.

Незважаючи на наявність такої кількості нормативно-правових документів, більш ніж 10-ти річний термін часу впровадження та апробації методик інклюзивного навчання, сьогодні науковці та педагоги-практики відзначають суперечності і проблеми, які супроводжують цей напрямок педагогічної роботи. Впровадження інклюзивної моделі навчання стикається як зі складностями організації «безбар'єрного середовища», так і з кадровою незабезпеченістю, неузгодженими механізмами фінансування та неготовністю соціального характеру з боку вчителів, учнів та їхніх батьків.

Навчання дитини з особливими освітніми потребами – є специфічним освітньо-виховним процесом. Специфічність такої педагогічної діяльності зумовлена тим, що особливі освітні потреби дитини виникли внаслідок її стану. Як правило, цей стан характеризується наявністю певних психофізичних порушень, вад розвитку, наслідків захворювання дитини, але в кожному разі - певних обмежень здоров'я. Таким чином, кожна дитина, яка відноситься до категорії осіб з особливими освітніми потребами, це дитина яка має порушення стану здоров'я фізичного чи психічного, або і фізичного і психічного. Виходячи із позицій гуманістичного підходу, який має передувати в роботі з такими дітьми, учень з особливими освітніми потребами передусім потребує створення здоров'я – забезпечуючих умов, захисту в процесі навчання, а освітньо-виховний процес із таким школярем повинен будуватись з обов'язковим додержанням корекційного складника. І ця відправна педагогічна позиція, повинна витримуватися не залежно від форми навчання дитини з особливими освітніми потребами: спеціальна, інтегрована чи інклюзивна. У документах про інклюзивну освіту вказується на «корекційно-розвивальну» роботу, як умову, яка забезпечує не лише подолання психофізичних порушень, а й подальший цілісний особистий розвиток дитини.

Одним з проблемних питань в організації інклюзивного навчання учнів початкової школи є питання забезпечення повноцінної всебічної активності дитини: рухової (фізичної), інтелектуальної, сенсорної, мовленнєвої тощо. Фізичний розвиток учнів, особливо в умовах інклюзивного навчання - відповідальна педагогічна робота. Навіть для нормально розвинутих молодших школярів підбір засобів і моделювання ефективних фізичних навантажень потребує від учителя фізичної культури професійної підготовленості та досвіду, а організація роботи із додержанням «корекційно-розвивального» впливу вимагає різнопланових знань і вмінь фахівця: спостереження, моніторингу, прогнозування, моделювання, аналітичних здібностей.

Розглядаючи це питання, будемо виходити із положення про те, що інклюзія – це процес, це постійний пошук шляхів задоволення індивідуальних потреб всіх дітей. Потреба в руховій активності є базовою біологічною потребою, яка притаманна як дитині із нормою розвитку, так і дитини з обмеженими можливостями здоров'я. Саме тому організація всіх уроків фізичної культури в початковій школі (особливо в 1-2 класах) на основі інклюзивних принципів, неможлива. Учні з ОМЗ, здебільшого, відносяться до спеціальної медичної групи і урочна форма роботи для них проводиться окремо з використанням методик лікувальної і адаптивної фізичної культури. Водночас є розділ шкільної програми, а саме «рухливі ігри» роботу за яким можливо організувати за інклюзивним принципом: «для всіх». Рухливі ігри в школі проводяться не тільки на уроках фізичної культури, вони широко використовуються у позакласній формі роботи й становлять основу самостійної активності школярів у позашкільний час. Найбільш цікаві ігри учні приносять на майданчики, грають у вихідні дні, в позашкільний час, в таборах. Для учнів молодшого шкільного віку рухливі ігри, ігри з елементами спортивних дій, з м'ячом, естафети є важливим засобом рухової активності дитини, засобом його розвитку та оздоровлення. Саме тому навчити дитину з ОМЗ грати правильно - дуже важливо. Правильно і з позиції виконання рухових дій, і з позиції уміння спілкуватися з однолітками, відстоювати свою думку, розуміти свої слабкі сторони, додержуватись техніки безпеки та санітарно-гігієнічних норм. Для дитини з ОМЗ, при інклюзивному навчанні питання особистого досягнення в процесі фізичного виховання не зводяться до показників фізичної підготовленості. Рухливі ігри дають можливість розвитку учня з ОМЗ в різних напрямках: освітньому, руховому, культурному, моральному, комунікативному, сенсорному тощо.

Рухові ігри в системі фізичного виховання молодших школярів у відповідності до програмних документів використовуються для вирішення освітніх, виховних, розвивальних і оздоровчих завдань. До освітніх завдань належать навчання і зміцнення навиків основних рухів, формування і вдосконалення темпо-ритмічної структури рухів, розширення рухового досвіду учнів через оволодіння новими видами рухових дій та закріплення їх у варіативних умовах гри. До виховних завдань відносимо виховання фізичних якостей – спритності, швидкості, гнучкості, витривалості, сили, що дозволяє збільшити рівень фізичної підготовленості дитини, розвинути його фізичні й покращити функціональні можливості організму. Виховання фізичних якостей стимулює фізичний розвиток дитини, нормалізує протікання усіх природних процесів, стає передумовою всебічного гармонійного розвитку.



Виховання певних фізичних якостей йде паралельно з вихованням морально-вольових якостей, це двоєдиний нерозривний процес. У ході рухливих ігор виховується колективізм, товариськість, вміння «працювати» в команді, чесність, особистісні якості, які неможливо виховувати поза колективною діяльністю. До оздоровчих завдань відносять сприяння нормальному розвитку організму учнів відповідно до їхніх віко-статевих та індивідуально-типологічних особливостей, загартування, зміцнення їхньої кістково-м'язової, серцево-судинної та дихальної систем.

Сьогодні учні початкових класів мають різний рівень здоров'я. Водночас, ігрова діяльність є провідною для більшості із них, саме тому використання рухових ігор не викликає опору навіть у дитини із обмеженими можливостями здоров'я, тоді як рухові завдання поза ігровим сюжетом, для них складні і важкі. Рішення завдань фізичної культури вимагає поточного діагностування стану учня (фізичного, психоемоційного, функціонального) та врахування ступеня корекційного впливу на дитину, що й забезпечує диференціацію та індивідуалізацію навантаження, зважаючи на готовність учнів, їхній інтерес та особливості.

Виховання особистісних якостей в ігровій діяльності враховує різний рівень сформованості їх у дітей молодшого шкільного віку. Вихованість дитини цього віку визначається як темпами психічного розвитку так і соціальною ситуацією його розвитку, комплексом корекційно-педагогічних заходів, спрямованих на виховання якостей особистості, зміцнення правильних еталонів поведінки, формування особистості в цілому та окремих особистісних якостей. Усі діти в цьому віці потребують певних виховних впливів, і учні з ОМЗ не є виключенням. Але враховуючи особливості їхнього розвитку, несформованість еталонів поведінки, вони потребують більш пильної уваги щодо виховання соціально значущих якостей.

Рухові ігри в освітній програмі з фізичної культури початкової школи представлено значним обсягом, вони є обов'язковим складником «школи м'яча», «школи пересувань» та інших розділів. Учителі фізичної культури до 50 % загального обсягу годин відводять саме на рухливі ігри. Особливості психофізіологічного розвитку дітей у цьому віці, на думку педагогів і лікарів, свідчать, що фізичне виховання ігровим методом є найбільш адекватною формою впливу на учня.

Не дивлячись на те, що діти молодшого шкільного віку володіють усіма видами основних локомоцій (ходьба, біг, стрибки, метання), у них ще слабо сформовано координаційні здібності до виконання їх у варіативних ситуаціях, здатність до переключення з одного виду рухів на інший, не сформована темпо-ритмічна структура рухів, не відпрацьовано вміння енергетично економного виконання рухових дій. Така ситуація зберігається до 8-9-річного віку і залежить від індивідуально-психологічних особливостей дитини, показників фізичного розвитку, темпів біологічного дозрівання. Точність і координація рухів забезпечуються добре розвинутим м'язовим чуттям, яке є результатом діяльності рухового аналізатору. Ця здібність найкраще розвивається і корегується в рухових іграх. Розвиток рухового аналізатору у дітей молодшого шкільного віку визначається як біологічними чинниками, так і чинниками педагогічних впливів, які включають доцільність рухової діяльності, її обсяг та інтенсивність, різноманітність і активність рухової діяльності. Формування рухової функції, розвиток фізичних якостей, психоемоційних проявів у молодшого школяра неможливі без активного педагогічного впливу, що враховує особливості розвитку дитини й спрямований на подолання наявних у неї відхилень.

Саме рухові ігри, які відповідають анатоμο-фізіологічним і психологічним особливостям учнів початкових класів, при правильній організації та дотриманні умов, забезпечують виховання усіх фізичних якостей і можливість формування здатності до управління рухами. Сформовані в ході рухливих ігор точність і координація успішно переносяться учнями на інші види діяльності: побутові, навчальні, трудові, спортивні. Звісно, швидкість формування цих здібностей і їх якість будуть суттєво різними у нормально розвинутих дітей і учнів з ОМЗ. У цьому виді діяльності є об'єктивні умови для участі всіх дітей, оскільки є можливості диференціації та індивідуалізації навантаження, змісту завдань, індивідуальних досягнень кожного учасника. Зміна «ігрових ролей» (ведучий, учасник, капітан, суддя, спостерігач тощо) буде тільки сприяти всебічному залученню учнів

з ОМЗ в різні ситуації, збільшуючи їхній руховий та життєвий досвід, рівень їхньої соціальної адаптації.

Виховання у школярів моральних якостей – одне із важливіших завдань, яке відбувається в процесі занять фізичною культурою. А. Макаренко підкреслював, що дисциплінована людина може бути вихована тільки всією сумою правильних впливів, серед яких особливе місце повинні займати і такі, ніби другорядні засоби, як гра, розваги, дозвілля.

Специфіка впливу занять фізичною культурою на виховання морально-вольових якостей виявляється в тому, що учні для досягнення успіхів у виконанні фізичних вправ проявляють цілеспрямованість і волю, дисциплінованість, уміння мобілізувати в потрібний момент свої фізичні і духовні сили. До того ж на ігрових заняттях переважає колективна діяльність, у дітей з'являється почуття дружби й товарищескості, вони набувають навичок культури поведінки, навчаються отримувати моральне задоволення не лише від своїх успішних дій, але і від того, що зроблено в інтересах команди, групи або класу. В процесі спільної ігрової діяльності діти привчаються до поведінки, яка відповідає соціокультурним стандартам, урахування можливостей партнерів, до лексичних еталонів спілкування. Правильно організоване виконання командних ігор, естафет, участь у змаганнях сприяють входженню дитини в колектив і вихованню умінь жити його інтересами, підпорядковувати свої інтереси інтересам колективу.

У результаті тривалого вольового тренування в учнів виховується сміливість, рішучість, наполегливість. Разом із вольовими якостями виховуються і моральні – допомога більш слабкому, власна відповідальність перед колективом за якість виконаного завдання. Проте лише система звичних дій та емоційно-вольових станів не забезпечать бажаного морального розвитку особистості, тому необхідно формувати і відповідне розуміння учнів, яке буде спрямовувати їхню діяльність з урахуванням інтересів колективу. Така організація занять ставить всіх дітей в умови особистої відповідальності за успіх загальної справи.

Правильно підібрані, організовані та проведені рухові ігри сприятимуть розвитку і вихованню, корекції й оздоровленню як дітей з типовим розвитком, так и учнів з ОМЗ. Для перших це буде досвід гуманізму і толерантності, наочний приклад подолання, для других - досвід взаємодії та спілкування, перші особисті здобутки і перемоги.

**Висновки.** У статті висвітлено лише одне із питань інклюзивної моделі навчання молодших школярів у процесі фізичного виховання. Подальші розвідки передбачаємо в пошуках шляхів організації інклюзивної роботи засобами фізичного виховання зі школярами основної школи.

### **Література**

Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально-методичний посібник / За заг.ред. Даніленко Л. І., К.: 2007. 302 с.

Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Педагогічні технології інклюзивного навчання. Харків : вид-во «Ранок», 2018. 160 с.

Миронова С. П. Педагогіка інклюзивної освіти. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнко, 2016. 164с.

Таранченко О. М. Сучасні підходи задоволення навчальних потреб учнів з порушенням психофізичного розвитку в спеціальних та інклюзивних закладах освіти. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання.* 2013. №1. С. 23- 27.

## Использование подвижных игр в инклюзивном коллективе учащихся начальной школы

**Начинова Елена Васильевна<sup>2</sup>**

Государственное учреждение «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского», Одесса, Украина

---

*В статье рассматривается возможность применения подвижных игр в коллективе учащихся младшего школьного возраста при инклюзивной форме обучения. Представлена законодательно-нормативная база инклюзивного образования в нашей стране, рассмотрены основные противоречия внедрения инклюзивной модели образовательных услуг. Обосновывается, что в инклюзивных классах начальной школы обучаются дети, особые образовательные потребности которых обусловлены наличием отклонений в состоянии здоровья. И несмотря на то, что двигательная потребность является важнейшей биологической потребностью всех детей, главным условием организации работы в инклюзивных коллективах является ее здоровье сберегающая направленность. Подвижные игры являются не только обязательным компонентом образовательной программы по физической культуре, но и частью коррекционно-развивающего компонента, который предусмотрен в инклюзивных классах и направлен на преодоление имеющихся отставаний в развитии учащихся с особыми образовательными потребностями. Подвижные игры способствуют физическому развитию, увеличению базы двигательных умений, воспитанию и оздоровлению всех участников. Они являются тем средством физического воспитания, которое может применяться в инклюзивных коллективах без ущерба для детей как с нормативным развитием, так и для учащихся с нарушениями развития. При правильной организации и проведении подвижных игр с учащимися инклюзивных классов, такие занятия не только корригируют показатели физического развития, но и воспитывают морально-нравственные качества, давая возможность учащимся, как с нормой развития, так и их сверстникам с особенностями развития, создать свой опыт взаимодействия.*

**Ключевые слова:** дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, подвижные игры, начальная школа.

## The use of outdoor games in an inclusive group of primary school students

**Nachynova Olena<sup>3</sup>**

State institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky»,  
Odesa, Ukraine

---

*The article considers the applicability of outdoor games in a group comprising children of primary school age in an inclusive model of education. The legislative and regulatory bases of inclusive education in our country is presented; the basic contradictions in the implementation of the inclusive model of education services are considered. The use of outdoor games in an inclusive group of primary school students is justified by the fact, that these students, due to deviations in health status, have special educational needs. Even though the need to move is one of the most important biological needs of all children, the orientation to health preservation is an*

---

<sup>2</sup> кандидат педагогических наук, доцент кафедры дефектологии и физической реабилитации Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского»

<sup>3</sup> Ph.D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Defectology and Physical Rehabilitation at State institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky»

*essential condition for work organization in inclusive groups. Outdoor games are not only an obligatory component of the educational program on Physical Education, but they are also a part of correctional and developmental component, which is provided in inclusive groups and is aimed at overcoming the existing gaps in the development of students with special educational needs. Outdoor games contribute to the student's physical development, to the increasing of their base of motor skills, to the education and recovery of all participants. If outdoor games within inclusive students groups are properly organized and conducted, these lessons will not only correct the physical development indicators, but also will cultivate moral qualities, allowing for both students demonstrating normal development and their peers with special needs, to create their own experience of interaction.*

**Keywords:** *disabled children, inclusive education, outdoor games, primary school.*

---

### **References**

*Inkluzivna shkola: osoblivosti organizasii ta ypravlenia: Navchalno-metodichni posibnik (2007). Inclusive school: exceptional organization and managements. Kyiv [in Ukrainian].*

Kolybaeva, A.A. & Taranchenko, O.M. (2018) *Pedagogichni tekhnologii inkluzivnogo navchania*. [Pedagogical technologis in inclusive teaching] Kharkiv: «Ranok» [in Ukrainian].

Mironova, S.P. (2016) *Pedagogika inkluzivnoi osviti*. [Pedagogy of inclusive education]. Kamianez-Podilski: Kamianez-Podilski national university after Ivan Ogienko [in Ukrainian].

Taranchenko, O.M. (2013) Sychasni pidxodi zadovolenia navchalnix potreb ychniv z poryshen'am psixofizichnogo rozvitky v spetsialnix ta inkluzivnix zakladax osvitu. [Modern approaches to meet the educational needs of student's psychophysical development disabilities in special and inclusive institutions] *Defektologia. Osobliva dituna: navchania ta vuxovania-Exceptional child teaching and upbringing*. Vol.1, pp.23-27 [in Ukrainian].

*Accepted: March 14, 2019*



УДК 378.016:[373.2:159.946.4]

DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2019-1-15>

## Коучінговий підхід до розвитку мовного потенціалу майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти

**Руденко Юлія Анатоліївна<sup>1</sup>**

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна

E-mail: [rudenkoj@gmail.com](mailto:rudenkoj@gmail.com)

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-9253-0679>

---

*У статті порушено проблему використання новітніх технологій у професійно-мовленнєвій діяльності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, зокрема розкрито сутність коучінгового підходу у фаховій підготовці студентів дошкільних факультетів, з'ясовано сутність понять «коуч-технологія», «мовленнєвий коучінг».*

**Ключові слова:** коуч, коучінговий підхід, коуч-технологія, майбутні вихователі, заклади дошкільної освіти, новітня технологія, технологія, мовний потенціал, мовленнєвий коучінг, професійно-методична спрямованість.

---

**Вступ.** Актуальність започаткованої наукової розвідки визначає соціальний запит на підготовку вихователя закладу дошкільної освіти, який наділений такими особистісними якостями, як: лідерство; конкурентоспроможність; бажання самовдосконалюватись; комунікативна активність; відповідальність; творчість; мовна майстерність; здатність відповідати за власні вчинки та прогнозувати наслідки того чи того вчинку; володіння новітніми, інтерактивними технологіями в освіті; швидкість адаптації до нових умов організації освітньої діяльності закладів дошкільної освіти; замотивованість на освіту, самоосвіту тощо. На основі ретельного аналізу психологічної, методичної, психолого-педагогічної, лінгводидактичної літератури з проблеми наукової розвідки було виявлено низку суперечностей між: необхідністю звернення до новітніх технологій у фаховій підготовці майбутніх вихователів ЗДО та неможливістю їх використання в процесі організації їхньої мовленнєвої, професійно-мовленнєвої діяльності; між методичним, психологічним, педагогічним потенціалом коуч-технології у підвищенні ефективності процесу розвитку мовлення, прискоренні формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх вихователів та необґрунтовано обмеженим уживанням технології мовленнєвого коучінгу у професійно-мовленнєвій діяльності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Отже, виникає нагальна потреба звернення до новітніх технологій в професійно-мовленнєвій діяльності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти: діагностувальні методики, побудова коуч-технології з мовним пріоритетом, програми індивідуального мовленнєвого коучінгу, прогнозування ефективності коучінгової технології у професійно-мовленнєвій діяльності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

**Мета та завдання дослідження.** Мета започаткованої наукової розвідки полягає в теоретичному обґрунтуванні доцільності використання технології коучінгу в професійно-мовленнєвій діяльності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, як складника методичного супроводу формування їхньої професійно-методичної спрямованості. Для досягнення мети було окреслено такі завдання: 1) визначити сутність понять «коучінговий підхід у професійно-мовленнєвій діяльності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти», «мовленнєвий коучінг»; 2) схарактеризувати основні структурні складники мовленнєвого коучінгу майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

**Матеріали та методи дослідження.** Методи дослідження: теоретичні – аналіз педагогічної, психологічної, дидактичної літератури з проблеми дослідження, який уможливорює подальше теоретичне обґрунтування доцільності технології коучінгу в

---

<sup>1</sup> доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики дошкільної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

професійно-мовленнєвій діяльності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти; емпіричні - анкетування студентів денного та заочного відділень з метою виявлення рівня обізнаності студентів із новітніми технологіями, зокрема технологією коучінгу; аналіз робочих навчальних планів, робочих програм дошкільних факультетів Півдня України, з метою з'ясування стану досліджуваного питання в практиці закладів вищої освіти. Базою дослідження виступили факультет дошкільної педагогіки і психології Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського, педагогічний факультет Херсонського державного університету, факультет дошкільної та початкової освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, факультет дошкільної і технологічної освіти Криворізького державного педагогічного університету.

**Результати дослідження.** Виклад основного матеріалу. Як засвідчив аналіз робочих навчальних планів, робочих навчальних програм, технологія коучінгу не є масово використовуваною та затребуваною в професійно-мовленнєвій підготовці майбутніх вихователів. Водночас пріоритетними завданнями організації освітньої діяльності в закладах вищої освіти на сучасному етапі передбачено формування програмних компетентностей (інтегральна, загальні компетентності – ЗК, фахові компетентності – ФК) у майбутніх фахівців дошкільної освіти. З поміж загальних компетентностей у Стандарті вищої освіти України (рівень бакалавр) визначено такі: здатність до планування, складання прогнозів і передбачення наслідків своїх дій; здатність до вільного користування засобами сучасних інформаційних і комунікаційних технологій; здатність створювати команду, мотивувати її членів та досягати спільних цілей; здатність до проектної організації діяльності; здатність до безперервного навчання і самоосвіти; здатність трансформувати теоретичні знання в практичні дії, тощо. У матриці відповідності загальних компетенцій дексприторам НРК зазначається структура кожної з них (знання, вміння, навички, комунікація, автономія та відповідальність (як кінцевий результат у формуванні того чи того виду загальної компетентності). У документі зазначається автономія і відповідальність студентів, як кінцевий результат сформованості того чи того виду загальної компетентності: (здатність пропагувати і рекламувати власні ідеї і проекти, знаходити ресурси для їх реалізації; володіння лідерськими якостями, здатність ініціювати спільну роботу і брати на себе відповідальність за результати роботи команди; здатність до самостійного вибору і відповідального використання сучасних інформаційних і комунікаційних технологій у розвитку, навчанні і вихованні дітей раннього і дошкільного віку, тощо) (Стандарт вищої освіти України, 2017).

Фактично, окреслені в нормативних документах загальні та фахові компетентності є кінцевим результатом впровадження в освітній діяльності майбутніх вихователів ЗДО новітніх інформаційних технологій, а саме коуч-технології, коуч-освіти, оскільки спрямовані на підвищення конкурентоздатності майбутніх вихователів ЗДО та є співзвучні із структурою коуч-технології. Ретельний аналіз робочих програм дошкільних факультетів закладів вищої освіти Півдня України засвідчив використання та впровадження в освітній процес новітніх, інформаційних технологій: особистісно-орієнтовані технології навчання (проектне навчання, тренінгове навчання, кейс-технологія, технологія ігрового навчання, технологія проблемного навчання, технологія колективної розумової діяльності тощо); інформаційно-комунікаційні технології (технологія використання комп'ютерних ігор, хмарні технології, мультимедійні технології, тощо); сучасні технології оцінювання навчальних досягнень (тестові, технології портфоліо, рейтингового оцінювання, тощо) Натомість коуч-технологія не знайшла належного відображення в проаналізованих нами документах.

Наступним етапом пошуково-розвідувального етапу експерименту виступило анкетування студентів 1-4 курсів денного та заочного відділень спеціальності «Дошкільна освіта» з метою з'ясування обізнаності студентів із поняттями «коуч-технологія», «коучінг». Опишемо отримані результати. Відповіді на перше запитання «Дайте визначення поняття коучінг» виявилися такими: 52% респондентів визначили коучінг як «тренінгове навчання», «особистісно-зорієнтований тренінг»; 10% респондентів визначили коучінг як «консультування», «консультація, робота з практичним психологом»; 25% респондентів асоціюють та ототожнюють поняття «коучінг» із поняттями «менторство», «наставництво», визначаючи його як «процес взаємодії більш досвідченої у певній сфері людини з менш досвідченою», «передання знань, умінь і навичок», «передання правильного методу досягнення мети іншій людині», тощо. Лише 13% з опитаних респондентів визначили коучінг

як «технологію розкриття потенціалу людини», «співпрацю на принципах партнерства, яка забезпечує максимальне розкриття особистісного та професійного потенціалу людини», «техніку активного слухання та подолання труднощів».

На друге запитання «Хто такий коуч?» 80% респондентів визначили його як «тренера», «персонального тренера», «провідного тренера», при цьому ототожнюючи поняття «коучінг» та «тренінг». 12% респондентів визначили коуча як «консультанта», «експерта», і лише 8% респондентів визначили коуча як людину «яка допомагає реалізувати таланти і потенціал», «людина, яка допомагає повірити у власні сили», тощо.

На третє запитання «Якими професійними та особистісними якостями на вашу думку має бути наділений коуч? Свою думку обґрунтуйте» більшість респондентів 85% серед необхідних професійних якостей коуча назвали (20 і більше) такі: «відповідальність», «ініціативність», «гнучкість у прийнятті рішення», «контактність», «почуття гумору», «упевнена манера поведінки», «емпатійність», «комунікабельність», «інтуїція» тощо. Решта опитаних, 15% респондентів зосередили свою увагу лише на стандартних загальноновживаних особистісних та професійних характеристиках (5 і менше) таких, як: «вміння працювати з людьми», «компетентність», «фахова обізнаність», «психологічна обізнаність» тощо.

На наступне запитання «Чи звертались Ви в своєму особистому житті до коуча?» 88% респондентів зауважили, що брали участь у роботі різноманітних за тематикою, спеціалізацією тренінгів, або самі проводили тренінги, хоча б раз у житті. Решта 15% респондентів обізнані з поняттям тренінг, але особисто не були задіяні в тренінговому процесі.

На п'яте «Для чого потрібен коучінг», більшість респондентів (90%) не змогли надати правильну відповідь, оскільки ототожнюють коучінг із тренінгом, психологічним консультуванням, психотерапією. Лише 10% респондентів зауважили, що коучінг потрібний для побудови «індивідуальної, авторської програми розвитку професійних чи особистісних якостей», «індивідуальної підтримки в професійному зростанні», тощо.

Відповіді на останнє запитання «Як ви розумієте поняття «мовний коучінг?» виявилися такими: 90% респондентів визначили його як «тренінг мовленнєвих якостей», «засіб формування мовленнєвих компетенцій», «робота з вдосконалення мовних знань, умінь і навичок». 5% респондентів не змогли визначитися з поняттям, визначаючи його як «проведення тестування», «опитування», «контроль за якістю мовленнєвого розвитку». І лише 5% опитаних визначили поняття «мовленнєвий коучінг» як «індивідуальну траєкторію, схему мовленнєвої освіти» тощо.

Як засвідчили результати анкетування студентів спеціальності «Дошкільна освіта», більшість з них не обізнана з коуч-технологією, не може дати визначення цього поняття, ніколи в житті не користувалась послугами коуча. При цьому усвідомлює доцільність цієї технології у власному професійному зростанні. Отже, нагальною є потреба в розробці технології мовленнєвого коучінгу та її впровадження в професійно-мовленнєвій підготовці майбутніх вихователів ЗДО.

З'ясуємо сутність ключового поняття започаткованої наукової розвідки «коучінг». Коучінг за визначенням засновника Міжнародної федерації Коучінгу (International Coach Federation – ICF) Томаса Леонарда є безперервним процесом, творчою, професійною взаємодією, яка сприяє досягненню позитивного результату в різних сферах життєдіяльності особистості (особисте життя, професійна діяльність тощо).

Коучінг, на думку зарубіжних учених (М. Аткинсон, М. Дауні, Р. Ділтс, С. Каніно, Л. Уїтворт, Г. Кімсі-Хаус, Ф. Сендал, та ін.) це безперервний, продуктивний, планомірний, двобічний, адаптивний процес мисленнєвої, творчої, командної / індивідуальної взаємодії його учасників; суб'єкт-суб'єктну взаємодію яка відбувається на засадах партнерства, взаємоповаги, взаємодовіри; процес, що сприяє позитивній взаємодії коуча та клієнта, результатом якої виступають позитивні кількісні та якісні зміни у досягненні індивідом поставленої мети; побудову індивідуальної траєкторії розвитку спрямовану на розкриття, вдосконалення особистісного та професійного внутрішнього потенціалу в умовах максимального позитивного психолого-педагогічного супроводу; процес реалізації творчих здібностей, підвищення результативності процесу самовдосконалення, саморозвитку, самореалізації особистості; супровід, зворотний зв'язок у моделюванні позитивного

становлення особистості до професійної діяльності та у зв'язку із цим зміни особистісних пріоритетів, які визначають подальший перебіг творчої самореалізації тощо.

Коучінг, за визначенням учених (О. Нежинська, В. Тименко), є технологією, що має за мету «розвиток потенціалу людей і команд, задля досягнення заздалегідь узгоджених цілей та докорінної зміни моделей поведінки, що призводить до розкриття внутрішнього потенціалу особистості» (Нежинська, Тименко, 2017:5). На думку вчених, застосування коучінгового підходу виступає позитивною мотивацією, внутрішнім та зовнішнім стимулом активних змін у сфері діяльності суб'єкта, підтримує та ініціює інтерес та ініціативу до власного самовдосконалення, розвиток впевненості у власних силах, бажання досягати певної мети, оволодінні низкою компетенцій, які є життєво та професійно значущими в той чи той період процесу зростання та самовдосконалення особистості. Основною перевагою коучінгу, на протигагу стандартних технологій впливу на розвиток та формування особистості (тренінг, психологічне консультування, психолого-педагогічний, методичний супровід), за визначенням вчених, є: пошук спільного рішення разом із суб'єктом навчання; зміна спрямованості мотивації навчання; обов'язкове досягнення певної мети, яка забезпечує позитивний вплив на подальше професійне, особистісне зростання особистості).

Коучінг, на думку Т. Борової, є технологією професійного розвитку, професійного зростання особистості, та відміну від традиційних форм взаємодії (наставництво, менторство, тренінг, консультування) має в пріоритеті особистість, яка самостійно приймає рішення щодо методів, форм досягнення поставленої мети, та визначає ймовірні наслідки власної траєкторії розвитку тих чи тих значущих компетентностей (знань, умінь і навичок), якими необхідно оволодіти для забезпечення успіху в певній діяльності.

За В. Сидоренко, педагогічний коучінг, визначається як система «андрагогічних, акме-синергетичних принципів, прийомів», які гарантують вільний, керований розвиток внутрішнього та зовнішнього особистісного потенціалу учасників освітньої діяльності (В.Сидоренко, 2014: 2-3). Педагогічний коучінг як одна з технологій науково-методичного супроводу професійного зростання особистості передбачає вертикальну й горизонтальну структуру неперервного, систематичного й керованого освітнього процесу у вищій школі. Успіх впровадження технології педагогічного коучінгу досягається, на думку автора шляхом інтеграції освітньої, самоосвітньої, практичної, теоретичної, методичної діяльності учасників коуч-групи.

Успішність позитивного впливу складників коуч-технології на її учасників полягає в чіткому розумінні коучем (тренером) потреб, мотивів, вподобань, які є актуальними на момент того чи того рівня професійного зростання. Кожен суб'єкт коуч-технології є «активним, вільним, відповідальним у проектуванні, здійсненні та творчому реформуванні власного професійного розвитку (В.Сидоренко, 2014: 4).

На основі ретельного аналізу наукових потрактувань дефеніцій «коучінг», «коучінгова технологія», «коучінговий підхід», визначаємо поняття **«коучінговий підхід у професійно-мовленевій діяльності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти»** як такий, що сприяє формуванню, розкриттю, вияву та вдосконаленню мовного та мовленнєвого потенціалу майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, підхід, сутність якого полягає у використанні технології суб'єкт- суб'єктної взаємодії викладачів вищої школи (коучів) та майбутніх вихователів ЗДО спрямовану на формування мовленнєвих знань, умінь і навичок, які становлять основу їхньої професійно-мовленнєвої діяльності, а саме: *комунікативні* (вміння спілкуватись українською мовою у навчально-мовленнєвих ситуаціях під час навчання, професійно-мовленнєвих ситуаціях в ЗДО з урахуванням норм мовленнєвого етикету; увиразнення власного (професійного, розмовного, усного, писемного, діалогічного, монологічного тощо) мовлення лексикою професійно-зорієнтованих культурно-значеннєвих текстів та на цій основі організація професійного спілкування з використанням засобів, які підвищують його ефективність, впливовість, дієвість); *когнітивні* (вміння орієнтуватись у нормативних документах, програмах навчання і виховання дітей дошкільного віку в ЗДО з розвитку рідного мовлення; *технологічні* (знання, володіння коуч-технологіями розвитку рідного мовлення дітей дошкільного віку; впровадження технології мовленнєвого коучінгу або технології коучінгу з урахуванням індивідуальних особливостей, емоційно-вольової сфери, комунікативного, мовленнєвого, комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку, що спрямована на розкриття



та вдосконалення мовного потенціалу дітей дошкільного віку); *проектно-прогностичні* (знання, вміння, навички планування різних видів роботи з розвитку мовлення дітей дошкільного віку із застосуванням коуч-технологій); *лінгвістичні* (знання мовних одиниць, їх правил, норм вживання в усному / писемному, розмовному / офіційному, діалогічному / монологічному мовленні; вживання в мовленні лексики професійно-зорієнтованої культурно-значенневої спрямованості; уживання в мовленні засобів виразності, образності, експресивності, емоційності, поетичності тощо); *оцінно-контрольні* (контроль, взаємоконтроль, оцінка, взаємооцінка власного мовлення та мовлення оточуючих (однолітків, колег, батьків, дітей дошкільного віку).

Вчені (О. Нежинська, В. Тименко) виділяють такі види коучінгу, як: лайф-коучінг, бізнес-коучінг, коучінг для керівників, коучінг лидерства, коучінг кар'єри, коучінг на робочому місці, коучінг спорту, коучінг освіти, сімейний коучінг, коучінг особистої ефективності. Вченими подано детальну класифікацію видів коучінгу: за стильовими ознаками (фрістайл-коучінг, процесуальний коучінг); за рівневими характеристиками змін (поведінковий, коучінг розвитку, трансформаційний); за кількістю учасників (індивідуальний, груповий, командний, сімейний, корпоративний); за форматом (очний, дистанційний, змішаний або змішаний); за інтенсивністю впливу (інтенсивний, екстенсивний); за періодичністю проведення (разовий, періодичний, довготривалий); за характером і метою розвитку (професійно-діловий, адміністративно-організаційний, особистісний, соціально-психологічний); за сферою використання (маркетинговий, кадровий, освітній, виробничий, усний, ілюстративний тощо (Нежинська, Тименко, 2017:26 – 35).

Оскільки предметом започаткованої наукової розвідки є впровадження коуч-технології у професійно-мовленнєвій діяльності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в процесі освітньої діяльності педагогічних закладів вищої освіти, зосередимо увагу на термінуванні дефініції «мовленнєвий коучінг» та його основних характеристиках.

Поняття «**мовленнєвий коучінг**» трактуємо як цілеспрямований, керований, творчий, особистісно-зорієнтований процес, спрямований на: розвиток і максимальне використання мовленнєвого потенціалу майбутніх вихователів ЗДО; розробку індивідуальної траєкторії мовленнєвого розвитку студента, яка передбачає поєднання індивідуальних мовленнєвих здібностей із особистісними вподобаннями, переконаннями, навчальною метою, освітніми завданнями мовного розвитку та професійного зростання; пошук, теоретичне обґрунтування та експериментальну апробацію оптимальних педагогічних умов мовного розвитку в тій чи тій ситуації професійно-мовленнєвого спілкування; пошук і розробку найбільш ефективних форм, засобів, методів формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх вихователів ЗДО; трансформацію мовленнєвих знань, умінь і навичок володіння мовою в різних ситуаціях спілкування (спілкування з батьками, спілкування з колегами, спілкування з дітьми дошкільного віку); підвищення мотивації до мовного самовдосконалення, освіти та самоосвіти; подолання мовних бар'єрів та факторів, що гальмують досягнення мети.

Мовленнєвий коучінг виступив однією з технологій психолого-педагогічного супроводу формування професійно-методичної спрямованості культуромовної особистості майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. тривалість і частотність коуч-сесій визначалась коучем (викладачем кафедри) та клієнтом (студентом). Мовленнєвий коучінг майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти відбувався впродовж 7 етапів. Розкриємо сутність кожного з них. Перший етап передбачав встановлення партнерських взаємовідносин між коучем (викладачем) та студентом (групою) (залежно від форми коучінгу). Другий етап передбачав спільне визначення завдань з удосконалення знань, умінь і навичок професійно-мовленнєвої діяльності і визначення шляхів формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Третій етап передбачав з'ясування причинно-наслідкових зв'язків між низькою мовленнєвою культурою майбутніх вихователів, мовленнєвим середовищем, мовним оточенням, в якому вони перебували (перебувають). Четвертий етап мав за мету визначення чинників, які сприяють досягненню кращого результату – підвищенню рівня мовленнєвої культури, увиразненню мовлення професійно-зорієнтованою лексикою, формуванню професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. П'ятий етап мав за мету вироблення й аналіз форм, засобів, методів, прийомів, потенційних можливостей в мовному вдосконаленні, самовдосконаленні, вироблення оптимальних

шляхів підвищення продуктивності професійно-мовленнєвої діяльності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Останній, шостий етап, передбачав побудову «Траєкторії мовленнєвого розвитку майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти». Сьомий, заключний, передбачав обговорення термінів реалізації коуч-технології.

Основними структурними складниками мовленнєвого коучінгу майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти були: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний і рефлексивний компоненти.

Мотиваційно-ціннісний компонент передбачав: формування емоційно-вольової сфери (емпатія, свідомість, самосвідомість) мотивації в мовленнєвому розвитку, саморозвитку; готовності до подолання мовних бар'єрів в організації професійно-мовленнєвої діяльності у ЗДО. Когнітивний компонент полягав в організації коуч-сесій із студентами – майбутніми вихователями на основі оволодіння інформацією про ймовірний перебіг професійно-мовленнєвого зростання в умовах співпраці, творчого тандему учасників коуч-процесу. Діяльнісний компонент було побудовано на оволодінні учасниками коуч-технології (майбутніми вихователями ЗДО) знаннями, вміннями і навичками організації власної професійно-мовленнєвої діяльності (один чи в групі), формуванні знань, умінь і навичок структуруванні, протікання та контролю (само-, та взаємоконтролю) освітньої, самоосвітньої професійно-мовленнєвої діяльності. Рефлексивний складник передбачав формування у майбутніх вихователів знань, умінь і навичок корекції, самокорекції, аналізу, самоаналізу сформованості професійно-мовленнєвої компетентності; розвитку умінь оцінки, самооцінки, аналізу та самоаналізу, оцінки, самооцінки, взаємооцінки власної професійно-мовленнєвої діяльності.

Технологію мовленнєвого коучінга було побудовано на засадах принципів: усвідомлення і відповідальності; принцип гнучкості; принцип партнерства; принцип ієрархічності розвитку тощо. Мовленнєвий коучінг включав такі види: за кількістю учасників (індивідуальний та груповий); за форматом (очний, дистанційний, скайп-коучінг, відео-коучінг); за періодичністю (довготривалий, періодичний); за характером та метою розвитку (особистісний); за сферою використання (освітній).

Основними завданнями мовленнєвого коучінгу майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти (ЗДО) виступили: розробити індивідуальну траєкторію та процедурні аспекти мовного, мовленнєвого, комунікативного розвитку учасників коуч-процесу; забезпечити науково-методичний, психолого-педагогічний, методичний супровід формування професійно-методичної спрямованості культуромовної особистості майбутніх вихователів ЗДО, що гарантує максимальне розкриття та вдосконалення мовного потенціалу майбутніх вихователів ЗДО; теоретично обґрунтувати та експериментально апробувати педагогічні умови запровадження мовленнєвого коучінгу в закладах вищої освіти Півдня України; розробити критерії оцінки якості та ефективності мовленнєвого коучінгу (сформованість професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх вихователів ЗДО: мовленнєва, комунікативно-мовленнєва, креативно-творча, мовленнєво-творча, когнітивно-народознавча, експресивно-креативна, мовленнєво-комунікативна, оцінно-рефлексивна компетенції).

Мовленнєвий коучінг було апробовано в експериментальній роботі зі студентами 1–4 курсів денного та заочного відділень. Індивідуальна траєкторія мовленнєвого розвитку розроблялася разом зі студентом в першому навчальному семестрі та підлягала коригуванню протягом освітнього процесу (1-4 курси) згідно з індивідуальними особливостями, власними потребами, наявністю чи відсутністю мотивації до мовленнєвого вдосконалення та самовдосконалення.

Перспективу подальших наукових розвідок вбачаємо у впровадженні технології мовленнєвого коучінгу в професійно-мовленнєвій діяльності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

### **Література**

Борова Т. А. Коучінг – новітня технологія професійного розвитку науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу. *Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Одеса, 2007. Вип. 7. С. 33-37.

Використання коучингу в системі вищої освіти України. Вісник післядипломної освіти : зб. наук. праць Ун-ту менедж. освіти НАПН України; редкол.: О. Л. Ануфрієва; голов. ред. В. В. Олійник. К. : АТОПОЛ ГРУП, 2015. Вип. 15 (28). С. 236–245.

Дауни М. Эффективный коучинг: Уроки коуча коучей (Effective Coaching: Lessons from the Coaches' Coach). М.: Издательство «Добрая книга», 2013. 288 с.

Дмитриева Е. Н. Возможности использования методов и приемов коучинга в профессионально-личностном становлении студентов. *Вестник ТГУ. Философия. Социология. Политология*. 2008. № 3 (4). С. 144-147.

Каннио С. Мастерство коучинга. Лучшие практики в бизнескоучинге монография. Лондон, Мадрид, Нью-Йорк, Мехико, Барселона, Монтеррей, 2012. 240 с.

Коучинг – інструмент особистого і професійного розвитку [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.lifecoach.com.ua/> (дата звернення: 01.02.2019).

Нежинська О. О., В. М. Тименко Основи коучингу: навчальний посібник. Київ; Харків: ТОВ «ДІСА ПЛЮС», 2017. 220 с.

Романова Г. М., Артюшина М. В., Слатвінська О. А. Педагогічні технології у професійній підготовці кваліфікованих робітників: довідник. Київ: Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, 2015. 87 с.

Сидоренко В. В. Педагогічний коучинг як інноваційна технологія науково-методичного супроводу професійно-особистісного розвитку вчителя в системі післядипломної освіти. *Наукова скарбниця освіти Донеччини*. Донецьк. 2014. № 3 (14). С. 13-19.

Уитворт Л. Коактивний коучинг. Изд-во: Центр поддержки корпоративного управления и бизнеса, 2004. 360 с.

International Coach Federation (ICF). – [Електронний ресурс] –Режим доступу: <http://www.coachfederation.org/ICF> (дата звернення: 01.02.2019).

## **Коучинговый подход в раскрытии и усовершенствовании речевого потенциала будущих воспитателей учреждений дошкольного образования**

*Руденко Юлия Анатольевна<sup>2</sup>*

Государственное учреждение «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского», Одесса, Украина

---

*Статья посвящена проблеме использования инновационных технологий в профессионально-речевой деятельности будущих воспитателей учреждений дошкольного образования, а именно коуч-технологии. Цель статьи – теоретическое обоснование необходимости, использования технологии коучинга в речевой подготовке будущих воспитателей, как одной из элементов методического сопровождения формирования их профессионально-методической направленности. Задачами научного исследования, выступили такие: определить содержание понятий «коучинговый подход в профессионально-речевой деятельности будущих воспитателей учреждений дошкольного образования», «речевой коучинг»; охарактеризовать основные структурные элементы речевого коучинга будущих воспитателей учреждений дошкольного образования. Понятие «коучинговый подход в профессионально-речевой деятельности будущих воспитателей учреждений дошкольного образования» определяем, как личностно-ориентированное взаимодействие преподавателей высшей школы и будущих воспитателей, направленное на формирование речевых знаний, умений и навыков (коммуникативные, когнитивные, технологические, проектно-прогностические, лингвистические, оценочно-контрольные). В статье дается определение понятия «речевой коучинг». Представлены этапы речевого коучинга, их*

---

<sup>2</sup> доктор педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского»

содержание. Описаны основные структурные составляющие речевого коучинга будущих воспитателей (мотивационно-ценностный, когнитивный, операционно-деятельностный и рефлексивный) компоненты. Основными принципами речевого коучинга будущих воспитателей выступили: принцип ответственности; принцип гибкости; партнерский, иерархичности. В статье представлены виды речевого коучинга (индивидуальный, групповой, долгосрочный, периодический, личностный, образовательный, очный, дистанционный, скайп-коучинг, видео-коучинг).

Перспективу дальнейших научных разработок проблемы внедрения коуч-технологии в речевом развитии будущих воспитателей предполагаем в содержательном описании каждого этапа коуч-технологии

**Ключевые слова:** коуч, коучинговый подход, коуч-технология, будущие воспитатели, учреждения дошкольного образования, новая технология, речевой потенциал, речевой коучинг, профессионально-методическая направленность.

## The coaching approach to the disclosing and improving of the future pre-school teachers' speech potential

*Rudenko Yuliia*<sup>3</sup>

State institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky"  
Odesa, Ukraine

*The article is devoted to the problem of using innovative technologies in professional speech activities aimed at the future educators of preschool education institutions, namely, coach-technologies. The purpose of the article is to substantiate theoretically the need of using coaching technologies in the speech training aimed at the future educators, as one of the elements constituting the methodological support for the development of their professional and methodological orientation. The tasks of the research were as follows: to determine the content of the concepts "the coaching approach in the professional speech activity of the future preschool educators", "speech coaching"; to characterize the main structural elements of the speech coaching intended for the future teachers of pre-school education institutions. The notion "the coaching approach in professional speech activities of the future preschool educators" is defined as the personality-oriented interaction of higher school teachers and future educators aimed at the formation of their speech knowledge and skills (communicative, cognitive, technological, project-predictive, linguistic, evaluative-controlling). The article provides a definition of the concept "the speech coaching". The stages of the speech coaching as well as their content are presented. The main structural components of the speech coaching aimed at the future educators (motivation- and values-centred, cognitive, operation- and activity-based, reflexive components) are described. The main principles of the speech coaching intended for the future educators were these ones: the principles of responsibility; flexibility; partnership; hierarchy. The article presents some types of the speech coaching (individual, group, long-term, periodic, personal, educational, full-time, distance, skype-coaching, video coaching).*

*The prospect of further scientific research of the designated problem dealing with introducing the coach-technology into the speech development of the future educators is seen in the detailed description of each stage of the coaching technology.*

**Key words:** coach, coaching approach, coach-technology, future educators, pre-school education institutions, new technology, speech potential, speech coaching, professional-methodological orientation.

### References

Borova, T.A. (2007). Kouchin – novitnya tekhnolohiya profesiynoho rozvytku naukovopedahohichnykh pratsivnykiv vyshchoho navchal'noho zakladu. [Coaching - the newest

<sup>3</sup> Doctor of Pedagogy, Associate Professor at the Chair of Theory and Methodology of Preschool Education at State institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky"

technology of professional development of scientific and pedagogical workers of a higher educational institution]. *Nauka i osvita. Naukovo-praktychnyy zhurnal Pivdenoukrayins'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushyns'koho. – Science and education. Scientific and practical journal of the South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky.* Odesa, 2007. Vol. 7. pp. 33-37 [in Ukrainian].

Dauni, M. (2013). *Effektivnyy kouching: Uroki koucha kouchey (Effective Coaching: Lessons from the Coaches' Coach).* [Lessons from the Coaches 'Coach: Lessons from the Coaches]. M.: Kind Book Publishing House [in Russian].

Dmitriyeva, Ye.N. (2008). *Vozmozhnosti ispol'zovaniya metodov i priyemov kouchinga v professional'no-lichnostnom stanovlenii studentov.* [Possibilities of using coaching methods and techniques in the professional and personal development of students]. *Vestnik TGU. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya. – Bulletin of the TSU. Philosophy. Sociology. Political science.* Vol. 3 (4). pp. 144-147 [in Russian].

International Coach Federation (ICF). Retrieved from: <http://www.coachfederation.org/ICF>

Kannio, S. (2012). *Masterstvo kouchinga. Luchshiye praktiki v bizneskouchinge monografiya.* [Coaching Mastery. Best practice in business coaching monograph]. London, Madrid, New York, Mexico City, Barcelona, Monterrey [in Russian].

*Kouchynh – instrument osobystoho i profesiynoho rozvytku [Coaching - a tool for personal and professional development].* Retrieved from <http://www.lifecoach.com.ua/>

Nezhyns'ka, O.O. & Tymenko, V.M. (2017). *Osnovy kouchynhu.* [Fundamentals of Coaching]. Kyiv; Kharkiv: DISA PLUS LLC [in Ukrainian].

Romanova, H.M. & Artyushyna, M.V. & Slatvins'ka, O.A. (2015). *Pedahohichni tekhnolohiyi u profesiyniy pidhotovtsi kvalifikovanykh robitnykiv.* [Pedagogical technologies in the professional training of skilled workers]. Kyiv: Institute of Vocational Education and Training of National Academy of Sciences of Ukraine [in Ukrainian].

Sydorenko, V.V. (2014). *Pedahohichnyy kouchynh yak innovatsiyana tekhnolohiya naukovo-metodychnoho suprovodu profesiyno-osobystisnoho rozvytku vchytelya v systemi pislyadyplomnoyi osvity.* [Pedagogical coaching as an innovative technology of scientific and methodological support of professional and personal development of a teacher in the system of postgraduate education]. *Naukova skarbnytsya osvity Donechchyny. – Scientific treasury of education of Donetsk region.* Donetsk. Vol. 3 (14). pp. 13-19 [in Ukrainian].

Uitvort, L. (2004). *Koaktivnyy kouching.* [Coactive Coaching]. [in Russian].

Vykorystannya kouchynhu v systemi vyshchoyi osvity Ukrayiny. (2015). *Use of coaching in the system of higher education of Ukraine.* *Visnyk pislyadyplomnoyi osvity: zb. nauk. prats' Un-tu menedzh. osvity NAPN Ukrayiny – Bulletin of postgraduate education: Sb. sciences Un-th management works. education of NAPN of Ukraine.* Kyiv: ATOPOL GROUPS. Vol. 15 (28). pp. 236-245 [in Ukrainian].

Accepted: March 14, 2019



**ДО УВАГИ АВТОРІВ!**

Редакція приймає до друку **наукові статті** з педагогіки, **що раніше не публікувалися**. «Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського» внесено до Переліку наукових фахових видань України (наказ МОН України від 16.05.2016 р. № 515).

Стаття подається мовою оригіналу (або українською, або англійською, або російською) електронною поштою на адресу: [nv.pnpu@gmail.com](mailto:nv.pnpu@gmail.com) (у темі листа вказати прізвище автора).

**ТЕКСТ СТАТТІ МАЄ БУТИ РЕТЕЛЬНО ПЕРЕВІРЕНИЙ І ВІДРЕДАГОВАНИЙ АВТОРОМ.** Стаття, не оформлена згідно з вимогами, зі смисловими, граматичними чи стилістичними помилками, до друку не приймається. Відповідальність за достовірність інформації, фактів та інших відомостей, покликань, цитування та написання власних імен **несуть автори публікації**.

**УВАГА! Не допускається використання даних, які було представлено у захищених дисертаційних дослідженнях, а також опублікованих раніше статтях.**

Орієнтовний обсяг статті (без анотації та літератури) **не менше 0,5 др. арк.**

**Технічні вимоги до оформлення рукопису статті:**

Рукопис подавати у форматі \*.doc чи \*.rtf (MSWord): шрифт – Times New Roman, кегель – 14, відстань між рядками – 1,5 інтервалу комп'ютерного стандарту. Поля: верхнє і нижнє – 2 см, праве – 1,5 см, лівє – 3 см. Абзац – 1,25 см. Сторінки не нумеруються, текст набирається без переносів.

**Структура статті:**

1. Шифр УДК, з абзацним відступом, у верхньому лівому куті першої сторінки.
2. Наступний рядок – вирівняно справа інформація мовою, якою написана стаття (українська, російська, англійська) – ім'я та по батькові, прізвище автора (авторів), інформація про автора (авторів) (науковий ступінь, учене звання, посада, назва організації, у якій працює автор, країна, E-mail, ORCID ID, Researcher ID або Scopus ID – якщо автор має).
3. Наступний рядок – назва статті з великої літери напівжирним шрифтом, без абзацного відступу, вирівняно центром. Назва має бути короткою (не більше 12 слів) і відображати зміст статті.
4. Наступний рядок – анотація мовою статті (без слова «Анотація», абзацний відступ, вирівняно шириною тексту, курсив). Обсяг **1800 знаків без пробілів**.
5. Наступний рядок – ключові слова (словосполучення «Ключові слова» напівжирним шрифтом, абзацний відступ, вирівняно шириною тексту, інтервал між рядками одинарний, курсив).
6. Через рядок – основний текст статті.

**Стаття обов'язково повинна містити такі елементи із зазначенням у тексті окремим реченням: *Вступ* (постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими або практичними завданнями, аналіз основних досліджень і публікацій з порушеної проблеми); *Мета та завдання дослідження*; *Матеріали та методи дослідження*; *Результати дослідження* (висвітлення процедури теоретико-методологічного та/або експериментального дослідження; виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів); *Обговорення результатів*; *Висновки* (і перспективи подальших наукових розвідок); *Література*; *References*.**

7. Цитування та внутрішньотекстове посилання у тексті подавати **за стилем APA**, наприклад (Іванов, 2018); якщо зазначається сторінка джерела, то вона подається через двокрапку, наприклад (Іванов, 2018: 120).

8. Таблиці, схеми, рисунки, діаграми повинні бути авторськими, а не скопійованими з інших видань. Розміщуються без абзацу в центрі сторінки безпосередньо після покликання на них у тексті статті. Слово «Таблиця» та її номер пишуться курсивом зверху вирівняно справа, а рядком нижче вирівняно центром – назва таблиці. Інші ілюстрації, теж нумеровані, підписуються знизу вирівняно центром.

9. Формули подаються в окремому рядку без абзацного відступу вирівняно центром, нумеруються арабськими цифрами в круглих дужках з правого боку сторінки.

10. Після основного тексту статті подається список **Літератури**. У ньому мають бути лише ті джерела, на які зроблено посилання у тексті. **До списку літератури слід переважно включати посилання на книги та статті з періодичних видань (журнали та збірки), що проіндексовані у провідних міжнародних наукометричних базах (Scopus, Web of Science тощо).** Література оформляється відповідно до вимог **«ДСТУ 8302:2015. Бібліографічне посилання. Загальні положення та правила складання»**.

11. **References** оформлюється згідно зі **стандартом APA**. References — це список літератури, перекладений англійською мовою та транслітерований і оформлений відповідно до міжнародного стилю оформлення наукових публікацій **APA (American Psychological Association) style**.

12. У тексті статті вживаються такі знаки: лапки – («»), апостроф – ('), через пробіл тире (–), а не дефіс (-). Двокрапка (:) ставиться без пробілу.

13. Після викладу матеріалу статті подається інформація **українською** (якщо стаття російською мовою) та **англійською** мовами **про авторів** (*ім'я та прізвище автора (авторів), науковий ступінь, учене звання, посада, назва організації, у якій працює автор, країна, E-mail, ORCID ID, Researcher ID або Scopus ID – якщо автор має*), назва статті, **авторське резюме обсягом 1800 знаків**, включаючи ключові слова. Резюме має бути зв'язним текстом і містити таку інформацію: актуальність дослідження, мету статті, методи дослідження, зміст дослідження та його результати. Слід уникати в тексті резюме повного повторення назви статті.

14. У кінці сторінки вказується дата її надсилання у редакцію журналу.

#### **До статті додаються:**

Довідка про автора (авторів) на окремому аркуші: прізвище, ім'я та по батькові, місце роботи (для аспірантів – місце навчання), посада, науковий ступінь, учене звання, домашня адреса (індекс обов'язково), адреса електронної пошти, контактні телефони, поштова адреса (або адреса відділення нової пошти) для надсилання друкованого екземпляру журналу (**обов'язкова умова:** отримувач і адреса мають відповідати адресі, зазначеній у Ліцензійному договорі на передачу невиключних майнових прав на використання твору) та заповнений Ліцензійний договір на передачу невиключних майнових прав на використання твору.

Авторам (**аспірантам**) разом зі статтею подавати до редакції такі завірені документи: рецензію-відгук спеціалістів у відповідній галузі науки або витяг із протоколу засідання кафедри (лабораторії) про обговорення статті та рекомендацію її до друку.

Текст статті та додаткові матеріали надсилати електронною поштою на адресу: **[nv.pnpu@gmail.com](mailto:nv.pnpu@gmail.com)** (у темі листа вказати прізвище автора).

Грошовий переказ сплачується **після позитивного рішення редколегії про прийняття статті до друку**. Редакційна колегія залишає за собою право перевіряти отримані статті на наявність плагіату, віддавати надіслані статті на додаткове рецензування, а також відхилити ті з них, які не відповідають вимогам або науковим напрямкам журналу. **Розмір коштів** на покриття витрат з публікації статей у журналі «Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського» **складає 50 грн. за 1 сторінку тексту форматом А4.**

Відповідальний редактор: кандидат педагогічних наук, доцент кафедри слов'янського мовознавства Анжела Олександрівна Буднік, тел. (067)-482-14-96.

**РЕДАКЦІЯ ЖУРНАЛУ НЕ НЕСЕ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ЗА ЗМІСТ СТАТЕЙ ТА МОЖЕ НЕ ПОДІЛЯТИ ДУМКУ АВТОРА!**